

Sárospataki Pedagógiai Füzetek



## Örökség és megújulás

---

Örökség és megújulás a tanítóképzésben

Oktatási-nevelési-fejlesztési módszerek a kisgyermekkortól az ifjúkorig

Tudomány és gyakorlat



Sárospataki Pedagógiai Füzetek

28.

## ÖRÖKSÉG ÉS MEGÚJULÁS

Örökség és megújulás a tanítóképzésben  
Oktatási-nevelési-fejlesztési módszerek  
a kisgyermekkortól az ifjúkorig  
Tudomány és gyakorlat

Sárospataki Pedagógiai Füzetek  
28.



Sárospataki Pedagógiai Füzetek  
28.

# ÖRÖKSÉG ÉS MEGÚJULÁS

Örökség és megújulás a tanítóképzésben  
Oktatási-nevelési-fejlesztési módszerek  
a kisgyermekkortól az ifjúkorig  
Tudomány és gyakorlat

*Szerkesztette:*  
Toma Kornélia  
Podlovics Éva Livia  
Stóka György



Eger, 2021

*Lektorálta:*  
Kökényesi Nikoletta

ISSN 0230-0435  
Sárospataki Pedagógiai Füzetek  
ISBN 978-963-496-184-0

A kiadásért felelős  
az Eszterházy Károly Egyetem rektora  
Megjelent az EKE Líceum Kiadó gondozásában  
Kiadóvezető: Nagy Andor  
Felelős szerkesztő: Domonkosi Ágnes  
Nyomdai előkészítés: Csombó Bence  
Borítóterv: Lenkey-Tóth Péter  
Megjelent: 2021-ben

Készítette: az Eszterházy Károly Egyetem nyomdája  
Felelős vezető: Kérészy László

# TARTALOMJEGYZÉK

*Kelemen Judit*

Előszó .....7

## I. ÖRÖKSÉG ÉS MEGÚJULÁS A TANÍTÓKÉPZÉSBEN ..... 9

*Feróné Komolay Anikó*

Ködöböcz József, a „tanítók tanítója” ..... 11

*Kőszegi Ferenc*

Sipos György munkássága a pataki képzőben (1947–1997) ..... 19

*Erdei Róbert*

Az optimális fejlődést támogató védőfaktorok .....25

*Podlovics Éva Livia*

A kompetenciák az általános iskolától az élethosszig tartó tanulásig .....47

*K. Nagy Emese*

A tanulók státuszhelyzete és kezelése..... 55

*Podlovics Éva Livia*

Reziliencia és pedagógiai gyakorlat .....71

## II. OKTATÁSI-NEVELÉSI-FEJLESZTÉSI MÓDSZEREK

### A KISGYERMEKKORTÓL AZ IFJÚKORIG ..... 85

*Bodnárné Novák Anita*

Kezdjük korán! A korai fejlesztés lehetőségei és szerepe  
a pedagógiai szakszolgálatokban .....87

*Vass Rebeka*

Az anyanyelvi fejlesztő játékok jelentősége  
az óvodai nyelvi-kommunikációs nevelésben .....97

*Bekéné Zelencz Katalin*

Innovatív tanítási módszerek..... 119

*Kökényesi Nikoletta*

Médiatudatosságra nevelés az óvodától a felsőoktatásig ..... 135

*Toma Kornélia*

Drámapedagógiai tartalmú pedagógusképzés a Sárospataki Comenius Campuson – Egy jó gyakorlat .....	147
--	-----

*N. Mandl Erika*

Színházi nevelés és közönségnevelés a Kaposvári Egyetemen .....	161
---	-----

*Bércesi-Dienes Erika*

Szegény ember köleve – bábszínpadok kóstolója .....	177
---	-----

*Bagi Márta Anna*

A felnőttkor művészetek iránti érzékenységeinek megalapozási lehetőségei az óvodában .....	191
---	-----

*Kustárné Almási Zsuzsanna*

Báb és dráma a hitoktatásban. Bibliai történetek feldolgozása a báb és dráma eszközeivel .....	197
---	-----

*Galuska László Pál*

Báb-mese-báb: a mesék és a bábjáték .....	211
---	-----

*Szentirmai László*

Báron László – Euterpé, Kalliope, Minerva és Thaleia táncpartnere .....	241
---	-----

### **III. TUDOMÁNY ÉS GYAKORLAT .....**

249

*Tomori Tímea*

A kognitív kommunikációs kompetencia tantervi vizsgálata a gimnázium 9–10. évfolyamán .....	251
--	-----

*Lenkey-Tóth Péter*

Narráció és identitás. Gerhard Richter: 1977. október 18. ....	261
--	-----

*Egri Károly*

„Urbanizálódó” gombok? Adatok antropogén környezetben megfigyelt nagygombafajokról Zemplénben .....	271
--	-----

*Csáki Szabolcs*

Energiatudatossággal kapcsolatos ismeretek és összefüggések vizsgálata .....	295
--	-----

KELEMEN JUDIT

## ELŐSZÓ

### Tisztelt Olvasó!

A Sárospataki Pedagógiai Füzetek (SPF) legújabb kötete ezúttal a Sárospataki Comenius Campus 2019. és 2020. évi rendezvényeinek előadásából nyújt színes csokrot, továbbá a campuson működő Comenius Kommunikációs Kutatócsoport tagjainak és a campus oktatóinak tudományos tevékenységébe enged bepillantást.

2019. március 12-én első alkalommal került megrendezésre a *Tanítók Napja*, amelynek életre hívását a tanítóképző intézmények vezetői kezdeményezték országos szinten az állami tanítóképzés létrejöttének (1859) 150. évfordulója alkalmából. A hagyományteremtő szándékkal szervezett és a tervek szerint országosan, valamennyi képző által éves gyakorisággal megrendezésre kerülő esemény célja a tanítói hivatás szépségeinek, helyzetének és jelenkori kihívásainak a bemutatása. A Tanítók Napja minden esztendőben március 12-re, Gergely napjára esik, az iskolák patrónusa, I. Gergely pápa tiszteletére.

A sárospataki tudományos tanácskozás témája 2019-ben *Örökség és megújulás*, 2020-ban *Bevezetés az összművészetek alkalmazására a pedagógusképzésben* volt. (A koronavírus-járvány miatt ez utóbbi rendezvényünk elmaradt márciusban. A Magyar Tudomány Ünnepe rendezvénysorozat programjai közé illetve novemberben tartjuk meg.) Az *Iskola a határon* neveléstudományi és neveléslélektani konferenciát 2019-ben második alkalommal szerveztük meg. A fent felsorolt tudományos eseményekhez kapcsolódó írások között egykori ikonikus pedagógusok emléke előtt tisztelgő visszatekintések, aktuális pedagógiai-pszichológiai kutatások tapasztalatai, innovatív módszerek és előremutató „jó gyakorlatok” bemutatása, valamint a pedagógusképzéshez kapcsolódó művészetpedagógiai, összművészeti tevékenységek tapasztalatai olvashatók az állami és egyházi fenntartású intézmények legteljesebb spektrumát képviselők jóvoltából az óvodától felsőoktatásig.

A Comenius Kommunikációs Kutatócsoport munkájában az Eszterházy Károly Egyetem más szervezeti egységeihez tartozó kollégák is részt vesznek. A kutatócsoport tagjai e kötet lapjain számolnak be legújabb tudományos eredményeikről, amelyek nem csupán a médiatudatosságtól a kommunikációs kompetencia tantervi vizsgálatával bezárólag nyújtanak széles körű áttekintést, hanem ezúttal – rendhagyó módon, képzőművész oktatónk jóvoltából – az írások sorához egy képciklus értelmezése is kapcsolódik a narráció és identitás kérdését vizsgálva.

Visszatérő rendszerességgel ismét helyt adunk a campusunkhoz kötődő pedagógusok különféle tudományterületekhez kapcsolódó, változatos tartalmú publikációinak, amelyek ezúttal is tovább színesítik kötetünk tartalmát: sok érdekességet olvashatunk az egyes gombafajok urbanizálódott területeken történő megjelenéséről éppúgy, mint például az energiatudatossággal kapcsolatos ismeretek és összefüggések vizsgálatáról egy miskolci középiskolában.

Kötetünk ezúttal is a Líceum Kiadó gondozásában jelenik meg. Olvassa érdeklődéssel!

# I. ÖRÖKSÉG ÉS MEGÚJULÁS A TANÍTÓKÉPZÉSBEN





FERÓNÉ KOMOLAY ANIKÓ

## KÖDÖBÖCZ JÓZSEF, A „TANÍTÓK TANÍTÓJA”

### Absztrakt

Ebben a személyes hangú írásban Ködöböcz Józsefet, a legendás tudós-tanár embert idézem meg, ahogyan én megismertem őt, ahogyan az évek során ismerősből atyai barátom, mentorom lett, aki teremtmő gondolataival megtermékenyítette oktatói munkámat, formálta főiskolai tanári szemléletmódot, erősítette a hitemet a pedagógiai gyakorlat folyamatos megújításában.

Emberi nagyszerűségének egyik jellemzője az elhívás és a tisztelet a közösségek segítése és szolgálata terén, élete példája szemlélteti ezt. Bemutatom őt mint karizmatikus tanárt, aki azon túl, hogy szakmai életem remek inspirátora volt, előadóként is rendkívüli hatóerővel rendelkezett. Egy gondolatkörben megjelenik Ködöböcz József, a „tanítók tanítója” mint a pataki szellem” megtestesítője. Míg van egy, aki tudja, ki volt ő, emléke élni fog.

**Kulcsszavak:** karizma, gyakorlati képzés, „a tanítók tanítója”, pataki szellem

Ha egy utazó érkezik Sárospatakra, és szeretné megismerni a város kulturális értékeit, ha elindul a Rákóczi utcán, az **első emléktáblán** a következőket olvashatja: „Ködöböcz József, a Tanítóképző Főiskola tanára, Sárospatak szellemi múltjának kutatója, és szellemi örökségének hűségese ápolója, a város díszpolgára.” Ez az emléktábla azt üzeni nekünk, milyen nagyra becsülték őt mint szakembert, mint tudós tanárt és mint a közösségért munkálkodó, a pataki szellemet példaértékűen közvetítő hiteles lokálpatriótát. E rövid emlékezés keretében az ő emberi értékeit szeretném a középpontba helyezni. Ahogyan megismertem Ködöböcz Józsefet, a legtisztéletremélőbb igaz embert, ahogyan az évek során ismerősből atyai barátom, mentorom lett, aki teremtmő gondolataival megtermékenyítette oktatói munkámat, formálta főiskolai tanári szemléletmódot, erősítette a hitemet a pedagógiai gyakorlat folyamatos megújításában. Nem tartozom azon szerencsések közé, akik tanítványai, közvetlen munkatársai lehettek, de végtelenül hálás vagyok a Gondviselésnek azért, hogy megismerhettem. Mikor magamról beszélek, róla szólok, hisz benne él a lelkemben.

Egy „életmesét” szeretnék bemutatni, mely két ember szinte karmikus egymásra találásának története emlékek és érzések nyomán, s remélem, megmutatja majd azt is, hogy van út lélektől lélekig.

1982 nyarán megpályáztam egy főiskolai oktatói állást a Tanítóképző Főiskolán, és augusztus végén eljöttem egy bemutatkozó beszélgetésre. Egy kollégám, barátom, volt pataki képzős diák kísért el, mivel szükségem volt az ő helyismeretére. Ő egyúttal meg akarta látogatni kedves tanárát, s úgy gondolta, engem is bemutat. Megérkeztünk a Rákóczi utcai szép polgári lakásba, ahol egy mosolygós, szívélyes öregúr fogadott bennünket. Ő volt Kődöböcz József. Nagyon jó volt látni a tanár és tanítvány viszontlátás adta örömteli találkozását, hallani beszélgetésüket, mely során a tanár úr őszinte érdeklődéssel hallgatta volt tanítványa beszámolóját főiskolai tanári munkájáról, sikereiről, magánéletének alakulásáról. Majd egyszer felém fordult, és azt kérdezte: „Magát mi szél hozta Sárospatakra?” Elmondtam idelátogatásom célját, kérdezett eddigi munkámról, beszélgettünk a családomról, és azt vettem észre magamon, hogy elmúlt a bennem levő szorongás. Olyan érzésem támadt, mintha már régóta ismernénk egymást. Annyira közvetlen és kedélyes volt, olyan megnyugtató volt a személye, szeretetet sugárzó a jelenléte, hogy biztonságban éreztem magam. Mikor elbúcsúztunk, a meleg kézfogása alatt azt mondta: „Jó, hogy itt van. Magának itt még feladata lesz.” A vizit után, a főiskola felé menet azt gondoltam, *megérkeztem*, hisz az első ember, akivel Sárospatakon találkoztam, már befogadott engem.

Az elkövetkező évek során többször találkoztunk a főiskolán, a Magyar Comenius Társaságban, a városi rendezvényeken, egyházi eseményeken, és mindig tudtunk néhány szót váltani egymással. Ekkor is érdeklődve fordult hozzám, úgy éreztem, mintha figyelemmel kísérné az életem alakulását, és ez nagyon jólesett. Lélekemelő volt minden találkozás vele, mert szeretet volt a szívében. Jó volt a közelében lenni, mellette úgy éreztem, én is vagyok Valaki. Talán az égiek valamilyen módon összekötötték az életünk fonalát...

### A gondolatnak teremtő ereje van

A Magyar Comenius Társaságban fáradhatatlanul tevékenykedő Kődöböcz József Comenius kutatásai és előadásai révén tett engem Comenius-rajongóvá. Büszke voltam, hogy ott élek és tanítok, ahol a didaktikai zseni, Comenius 4 évig élt és alkotott (1650–1654), akinek nevelési filozófiája szerint „mindenkit mindenre meg lehet tanítani, csak módszer és tanár kérdése”. Ez napjainkban is nagyon időszerű.

Gyakorlati képzési igazgatóhelyettesként Kődöböcz József szakmai feladatainak kiemelkedő területe volt a gyakorlati képzés rendszerének folyamatos megújítása, mely országosan ismertté tette a nevét, és erősítette a főiskola hírnevét. Azt vallotta, hogy az elméleti oktatás

és a gyakorlat csak együtt, komplex módon érvényesülve biztosíthatja a hallgatók tanítói hivatásra való felkészítését és pedagógiai képességeiknek a fejlesztését. Sajnos, képzési módszereit a gyakorlatban már nem ismerhettem meg, de van még egy tanú, aki évek hosszú sora alatt volt Ködöböcz tanár úr a partnere mint szakvezető a hallgatók gyakorlati képzése során. Ő L. Nagy Ilona. (Sajnos 2019-ben őt is elvesztettük.) Vele sokat beszélgettem erről, felidéztek azokat az időket, amikor a „kiképző tanárral” együtt munkálkodtak azon, hogy jó tanítónak váljanak tanítványaik. Ennek a kulisszatitkairól mesélt, emlékezete megőrzött minden pillanatot. Áldás voltak ők ketten az életemben.

A gyakorlati képzés iránti elhivatottság is a kettőnket összekötő láthatatlan kapocs. Pedagógiai hitvallásom ezen elvek mentén fogalmazódott meg, fontosnak tartva a tanító- és óvodapedagógus-képzés összhangjának megteremtését is. Igazi elismerés volt számomra, hogy az óvóképzés elméleti és gyakorlati képzésének akkreditációjakor mindkét területen kiváló minősítést kaptunk, és a képzés „pataki modell”-ként lett országosan ismert.

Az 1990-es években az informális találkozások mellett egyre többet találkoztunk hivatalosnak is nevezhető apropóból és barátilag is. 1994-ben fiatalkori pályatársa, későbbi jó barátja nevével fémjelvezve létrejött a Kiss Sándor Alapítvány, melyet az özvegye alapított Amerikában. Az alapítvány magyarországi képviselőjeként az alapító Ködöböcz Józsefet nevezte meg, és székhelye a főiskola lett. Az életre szóló barátság megmaradt, még ha óceánok választották is el a feleket, és az alapítvány által tovább is él.

Én a kuratórium tagjaként vettem részt az alapítvány munkájában, akkor ismerkedtem meg a civil szervezet irányításával. Sokat tanultam e téren is Józsi bácsitól, hisz ő széles körű társadalmi tevékenységet látott el számos alapítvány, tudományos társaság alapítójaként, elnökeként. Emberi nagyszerűségének egyik jellemzője az elhivatottság és a tisztelet a közösségek segítése, szolgálata terén is.

1997-ben én lettem a Kiss Sándor Alapítvány elnöke, s ebből adódóan még gyakrabban találkoztunk. Aztán eljött az a pillanat is, amikor azt mondta, inkább menjek el hozzájuk, egy kávé mellett kényelmesebb lesz az együtt gondolkodás. Megtisztelő volt, hogy az otthonába invitált, beengedett az életébe, láthattam alkotói szentélyét, az íróasztalát, rajta a sok cédulával, könyvekkel, kézirattal, írógéppel... Most, így visszagondolva világlik ki igazán, mennyire igaz a mondás, miszerint a gondolatnak teremtő ereje van. Sok dolog volt az életemben, ami csakis azért történt úgy, ahogy, mert a tanár úrtól kapott gondolat cselekvésre, újragondolásra inspirált. Mint a karizmatikus emberek általában, ő is remek inspirátor volt. Meglátta bennem az érdeklődést, és alkotásra készítetett. Egy-két apró történet, mely igazolja ezt.

A rendszerváltás utáni években a teológián gyakorta előkerült a **népfőiskolai mozgalom** felelevenítésének kérdése, különösen a határon túli területek magyarlakta vidékeinek

segítése. Tudtam, hogy Józsi bácsi nagyon jól ismeri ennek a gyakorlatát, főként a falunvelés módszertanát, és hogy a faluszemináriumok révén dr. Újszászi Kálmán professzorral, a híres falukutatóval is munkakapcsolatban voltak. Kértem, meséljen nekem erről.

A felnőttoktatás ebben az időszakban intenzív része volt az életnek. A „lökésre” vártam, hogy a főiskolai képzésbe is beépíthessem. Azon a nyáron alapítványi támogatás céljából hazalátogatott Barth Katalin, aki a svájci illetőségű Barth Alapítvány elnöke volt. Találkoztunk egy rendezvényen, megismerkedtünk. Megkérdezte tőlem, hogy bekapcsolódnánk-e a főiskolásokkal a Barth Alapítvány nemzetközi falukutatói programjába. Azonnal igent mondtam, bár akkor még semmi ötletem nem volt a kivitelezésre. Váratlan ajándék hullott az ölembé. Ősszel a Repozitórium épületében egy konferenciával egybekötött kiállítást rendeztek. Erre az eseményre elvittem a hallgatói csoportot, főként azért, mert volt egy előadás népfőiskolai témában is – több más szempont mellett érzékenyítésként. Kifelé menet hallgatóim észrevették dr. Újszászi Kálmán szobrát, és érdeklődtek, ki ő. Már akkor tudtam, hogy mit kell tennem. Tanár úrhoz mentem, beszámoltam neki az elképzelésemről, s megkértem, tartson nekünk egy kihelyezett szemináriumi órát az Újszászi-szobornál, ahol dr. Újszászi Kálmánról, a falukutatóról, annak legfontosabb szabályairól és kettejük kapcsolatáról lenne szó. Boldog voltam, hogy elvállalta, s láttam, örömmel teszi. Erre az alkalomra még a Zemplén Tv-t is elhívtam, hogy megörökítse. A hallgatók számára újszerű volt ez a forma, érdeklődéssel várták. Szabályos félkörben elhelyezkedtek a szobornál, és megérkezett Ködöböcz József tanár úr. Én sokszor hallottam már őt tudományos témában előadni, de hallgatói közegben nem. Ő mint nagy hatóerővel bíró ember pillanatok alatt megfogta a hallgatót, mert úgy beszélt, hogy muszáj volt ráfigyelni. Nem volt harsány, még szabadtéren sem, de erővel szólt a hangja, pillanatok alatt fel tudta mérni a hallgató aktuális pszichikai állapotát, érdeklődésre számító elemekkel színesítette és tette személyessé mondanivalóját. Szinte vonzotta maga köré a hallgatókat, és ez akkor látszódtott igazán, mikor visszanéztük a felvételt, és a hallgatók, felbontva a szabályos félkört, közelebb húzódtak hozzá. Együtt voltak vele az előadás során. Biztos vagyok abban, hogy nemcsak nekem volt ez az esemény életre szóló élmény, hanem a hallgatók is elvitték magukkal a szívükben őt és az előadás során keletkezett érzéseiket. Lenyűgözött engem, és rengeteget tanultam tőle itt is.

Kaptunk tőle konkrét módszertani segítséget is, hogy fel tudjunk készülni a hallgatókkal a jövő félévi falukutatóra, a kutatói szempontok és a módszertani ajánlás szerint. Hetente egy alkalommal utaztunk Zalkodra, módszertanilag felkészülten. Párban készítették a hallgatók az interjúkat diktafonra rögzítve és írásos jegyzőkönyvekkel kiegészítve. Gazdag anyag gyűlt össze, melyet feldolgozás nélkül küldtünk ki Svájcba, a feldolgozást ott végezték. Jó érzés volt, mikor az elnök asszonytól következő pataki látogatásakor nagyon pozitív visszajelzést kaptunk.

Így lett a gondolatból tett.

Az „Ezer éves a magyar iskola” (1996) országos rendezvénysorozatba mi is bekapcsolódtunk. Ennek jegyében kértem Ködöböcz tanár urat egy **előadás megtartására** a nemrégiben megjelent *Sárospatak a magyar művelődés történetében* (1991) című műve apropóján, mely egy őszinte vallomás, és amelyből kiérződik Patak iránti hűsége, rajongó szeretete. Az előadás témája *A pataki szellem* volt. Nagyon szívesen vette ezt a felkérést, hisz már a könyv soraiból is kitetszik, mennyire szívéből jöttek azok a gondolatok, és bizonyára neki is sokat jelentett, hogy a fiatalokkal is megoszthatja ezeket. Én nem hallhattam őt hallgatók előtt *katedráról* tanítani, így nagyon vártam ezt a ritkaságszámba menő eseményt. Megérkezett Tanár úr, felment a katedrára, szétnézett, és elkezdte az előadást. Mindannyiunkat lenyűgözött széles körű műveltsége, kifejezőereje, őszintesége, érzelmi gazdagsága, erkölcsi nagysága, a hatóereje, ahogyan a hallgatók figyelmét magára tudta vonni. Nagy szellem, nagy ember és legendás tanár. Egy különleges ember állt előttünk, a szemünkben ő volt A TANÁR, aki ha megjelenik, minden szem rátapad. Áradt belőle a melegség és a figyelmesség. Kivételes tisztelettel fordult a hallgatók felé, akik önkéntelenül is felnéztek rá. Túpontosan megszerkesztett előadását olyan tudományos igényességgel, de mégis közérthetően adta elő, mintha az Akadémia Dísztermében a székfoglalóját tartotta volna, pedig csak a 15-ös teremben voltunk. Pozitív kisugárzása mindenkit magával ragadott. A hallgatók ott és akkor megtapasztalhatták, mit is jelent valójában a pataki szellem. Egy varázslat zajlott le a szemünk előtt. Nem láttam még tanárt, aki ennyire tisztelte a katedrát, a tanítás szentségét, aki ennyire hitt a tanítás erejében. Életem egyik legnagyobb élménye volt, és hálás vagyok azért, hogy megélhettem. Mikor befejezte az előadást, többszörösen megköszöntük, és mennyire jellemző volt a szerénységére, hogy még *Ő volt hálás* érte. Annyira látszott, milyen jól érezte magát, hogy újra a katedrán állt és TANÍTOTT! Sugárzott belőle a boldogság, hisz azt tette, amit a világon legjobban szeretett. Abban is biztos vagyok, hogy azok a hallgatók, akik ennek részesei voltak, Ködöböcz József emlékét nem felejtik.

A Nemzeti Emlékezet program kapcsán is volt egy közös munkánk. A hallgatók feladatként kapták egy **interjúkötet** elkészítését, elsősorban azért, hogy a nemzeti emlékezet számára megőrizzük a főiskola neves tanáraival készült interjúkat, melyek bemutatják életútjukat. A teljesség igénye nélkül néhány név: Ködöböcz József, Sipos György, Magi Antal, L. Nagy Ilona, Oláh Katalin, Komáromy Sándor, Földy Ferenc, Gonda Sándorné... Ködöböcz tanár úr felvállalta a sajtó alá rendezési, szerkesztési feladatot, de már nem tudta befejezni. Hirtelen jött betegségét megbékéléssel fogadta, s úgy halt meg, 2003. június 13-án, ahogyan szeretett volna, megnyugodva, szenvedés nélkül, szerettei körében. Ő példázza számunkra, milyen fénnel megy el az, ki hittel

és szeretettel teljes életet élt. Sárospatak elvesztette ikonikus polgárát, a tanítóképző legendás tudós tanárát, tanítványai szeretett tanárukat és én atyai barátomat.

Nem volt könnyű túllépni a hiányán, de ahol egy ajtó bezárul, kinyílik egy ablak. 2005 őszén kaptam egy üzenetet ifj. Ködöböcz Józseftől, hogy péntek délután keressem fel őket, mert valamit szeretnének megbeszélni velem. Annuska néni és Jóska már vártak, és elmondták a tervüket. Alapítványt szeretnének tenni Ködöböcz József emlékének ápolására, és azon hallgatók jutalmazására, akik a didaktika, a neveléstörténet, az iskolai gyakorlat terén kiváló teljesítményt nyújtanak, és kiveszik a részüket a közösséért végzett munkából is. Ezután tették fel a kérdést, elvállalnám-e a kuratórium elnöki megbízását. Nagyon jólesett ez a megtisztelő felkérés, örömmel tettem eleget neki. Hogy engem kértek fel, számomra azt jelentette, hisznek bennem, érzik azt a mélységes, tiszteltteljes szeretetet, amelyet Ködöböcz József iránt éreztem és érzek. Több mint 10 éven át voltam a kuratórium elnöke. Ez alatt az idő alatt legfontosabb feladatommak tekintettem megőrizni Ködöböcz tanár úr emlékét az ifjú pedagógusjelöltek körében is, hogy ismerjék meg, és ne feledjék, ki volt Ő. Ezért minden évben a születésnapján kilátogattunk a temetőbe a sírjához, ahol az írásaiból válogatott idézetek elmondásának kíséretében raktuk le az emlékezés mécseseit. József-napkor a főiskola udvarában álló szobránál idéztük fel élete eseményeit, könyveiből válogatott szemelvényekkel tettük „élővé” alakját. Az alapítvány minden évben a diplomaosztó alkalmából szervezett ünnepségen adja át a Ködöböcz-díjat az arra érdemeseknek.

*Míg van egy, aki tudja, ki volt Ő, emléke élni fog. Most itt vagyunk, mai emlékezők, és emlékeink pókhálófonalra összeköt minket. Hogy ne felejtsünk.*

## Irodalom

Comenius, *Didactica Magna*, ford. Geréb Gy., Seneca Kiadó, Pécs, 1992.

**Név:** Feróné Komolay Anikó

**Munkahely:** Eszterházy Károly Egyetem Sárospataki Comenius Campus jogelődje (2007-ig)

**Beosztás/foglalkozás:** nyugdíjas főiskolai oktató, docens

**e-mail:** ferone.komolay.aniko@gmail.com

**Szakmai bemutatkozás:** Feróné Komolay Anikó 25 évig volt az intézmény pedagógia tantárgycsoport oktatója. Elsődleges szakterülete – az Óvóképzési Szakcsoport vezetőjeként – az óvodapedagógus-képzés tervezése, szervezése, irányítása volt. Főiskolai munkája

mellett jelentős részt vállalt szakmai előadóként a pedagógus-továbbképzésben, a főiskola tudományos életében, a tudományos diákköri munkában, a tanterv-előkészítő szakbizottságokban, kuratóriumi elnökként alapítványokban, egyéb civil szervezetekben, megyei közalapítványban, és számos EU-s pályázatban is közreműködött.

Nyugdíjazása után főként a Sárospataki Rendelőintézetben működő Esélyegyenlőségért Alapítvány keretében tevékenykedett, orvosok, egészségügyi szakdolgozók, védőnők számára szerzőtársával együtt két programot akkreditáltatott, melyek az országos lefedettségű továbbképzéseik alapjául szolgáltak. Sikeres pályázatok segítségével a térség hátrányos helyzetű településein, roma gyerekek és nők számára egészségnevelési témában tanfolyami képzéseket szervezett, s az e területen végzett munkája elismeréseként kapta meg a Solt Otilia-díjat.

Pályázati támogatással több alkalommal is elnyert külföldi tanulmányutat (Belgium, Dánia, Bulgária).





KŐSZEGI FERENC

## SIPOS GYÖRGY MUNKÁSSÁGA A SÁROSPATAKI KÉPZŐBEN (1947–1997)

### Absztrakt

Az előadás célja Sipos György főiskolai tanár (testnevelőtanár) Pataki Képzőben végzett 50 éves munkásságának bemutatása volt. Tevékenységének három fő területe: a tanítóképzés, a versenysport és a néptánc. Mind a három területen maradandót alkotott. A tanítóképzésben ma is használhatók az általa írt vagy szerkesztett tankönyvek, a kifejlesztett testnevelés-tanítási módszerek, tanmenetkészítési elvek. A versenysportban elért eredményei a tanítóképző történetének legnagyobb sportsikerei. Ő alapította a Bodrog Néptáncegyüttest több mint 60 évvel ezelőtt, amely ma is sikeresen működik.

**Kulcsszavak:** 50 év története, tanítóképzés, versenysport, néptánc

### Előszó

Vannak itt néhányan, akik személyesen ismerték Sipos Györgyöt. Talán olyanok is vannak, akik a tanítványai voltak. Én gyerekkorom óta ismerem Gyuri bácsit, és 8 évig munkatársa lehettem. 1989-ben, mikor nyugdíjba vonult, a képzőben felszabadult álláshelyre hívott Csajka Imre, az akkori tanszékvezető. Gyuri bácsi a nyugdíjazás után tovább dolgozott óraadóként, így elsősorban tőle tanultam a tanítóképzést. Sokat beszélgettünk, mert nyugdíjasként is egész nap bent volt az iskolában. Az első években többször is hospitáltam az óráin.

Tízéves közoktatási tapasztalattal jöttem a képzőbe, de a tanítóképzést még meg kellett tanulnom. Akkoriban gyakran elhangzott a nagy öregektől, hogy a „tanítóképzést nem lehet megtanulni az egyetemen”. Akkor ez a mondás járta.

## Sipos György munkássága – Tanítóképzés, versenysport, néptánc

A legfontosabb, 50 évet felölelő munkássága a tanítóképzésben kifejtett tevékenysége. 49 tanévet tanított. Emellett igen jelentős, országos szinten is kimagasló eredményeket, sikereket ért el a versenysport és a néptánc területén is.

### Tanítóképzés

Sipos György 1947-ben kezdte el munkáját az akkori Református Tanítóképzőben. Mint helyettes tanárt 1950-ben véglegesítették. Tanított még a gyakorlóiskolában és a gimnáziumban is.

Az 1950-es évek elejétől rendszeressé váltak a testnevelési bemutatók, amelyek városi szintű sportünnepélyek lettek. Időnként a város valamennyi oktatási intézménye részt vett a bemutatókon. A hallgatóknak készített látványos koreográfiák emlékeztetések maradtak, és híruk ment a megyében, sőt országos visszhangjuk is volt. Így kapott meghívást Sipos György csapatával a Népstadion avatójára 1953-ban.

A városi sportünnepélyek megszűntek, de hallgatóink tananyagában a közelmúltig szerepelt a testnevelési bemutató. A tanév végén a tanultak alapján a maguk által készített koreográfiát be is mutatták.

Térjünk vissza az 1950-es évekhez! 1959-ben a középfokú tanítóképző felsőfokú lett. Sipos Györgyöt kinevezték intézeti tanárnak. 1961-ben a Művelődési Minisztérium megbízta az Országos Testnevelési Szakbizottság elnöki teendőivel. Ezzel a tanítóképzők testnevelés-tanításának irányítása Sárospatakra került. 1964-ben jelent meg Sipos György tanítóképző intézetek számára írt tankönyve *A testnevelés módszertana* címmel. 1967-ig aktív részese volt az akkori felsőoktatási reformoknak. 1967-ben a túlfeszített munka hatására beteg lett, kórházba került, de ott is folyamatosan dolgozott. Társ szerzője volt egy tanítói kézikönyvnek, amely *Testnevelés oktató-nevelő munka az általános iskolák összevont 1–4. osztályú tanulócsoportjaiban* címmel jelent meg. 1973-ban újabb megbízást kapott a minisztériumtól, a Tanítóképző Intézetek Természettudományi Szakbizottságának vezetésére kérték fel. Ezekben az években lektori teendőket is ellátott az Országos Pedagógiai Intézet felkérésére. 1975-ben jelent meg a felépítését tekintve ma is korszerű és követendő tanmenetköröte az 1–4. osztályos testnevelés tanításához. 1976-ban az oktatási miniszter főiskolai tanárrá nevezte ki, és az akkor alakult önálló Testnevelési Tanszék vezetője lett. 1977-ben jelent meg *A testnevelés tanítása* című tankönyv, egységes jegyzet, aminek ő volt a szerkesztője és több fejezetének írója. Az 1986-ban *Testnevelés* címmel megjelent jegyzet két fejezetét ő írta. Ez volt az utolsó egységes testneveléstankönyv, ami a tanítóképző főiskolák számára készült. 1987-ben ismét kórházba került. Felépülését követően 1989-ben nyugdíjba vonult,

de óraadóként tovább dolgozott. Ezekben az években folyt a Zsolnay-féle Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program (ÉKP) kísérleti kipróbálása. A testneveléstantárgyhoz kapcsolódó rész kidolgozásának, kipróbálásának Sipos György volt az irányítója. A kísérlet két szinten folyt, az 1–4. osztályban és a hallgatók képzésében. Sipos György számtalan ötlettel járult hozzá a kísérlet sikeréhez. Bár a Zsolnay-féle alternatív pedagógiai program a testnevelés tanításában nem terjedt el, elemeit Sárospatakon az akkori gyakorlóiskola felhasználta helyi tantervében, amihez a tanmeneteket Csajka Imre készítette el. Az elterjedés egyik akadálya az volt, hogy a megvalósuláshoz minimum heti 4 órára volt szükség. Később, amikor heti 5 testnevelésóra lett kötelező (2012-es NAT és kerettantervek), megjelentek olyan tartalmak, amelyeket Sipos György 30 évvel korábban felhasznált a Zsolnay-programban. Ez a tánc, valamint az önvédelmi és küzdő jellegű mozgások felhasználása a testnevelésben.

A felsorolt tankönyveken túl számtalan szakcikket írt folyóiratokban és a Sárospataki Pedagógiai Füzetekben. Szeretett volna 50 évet tanítani, de csak 49 sikerült. Egészségi állapota nem volt már tökéletes, de szellemileg teljesen friss volt, elméleti tárgyakat kiválóan tudott volna tanítani. Sajnos ezt a lehetőséget nem kapta meg. Ez a kudarc nagyon megviselte. Még bejárt a képzőbe ezek után is, aztán egyre ritkábban jött. A betegség teljesen ledöntötte a lábáról, és hamarosan végleg eltávozott.

### **Versenysport**

Pataki tevékenysége megkezdésekor a tanítás mellett azonnal bekapcsolódott a képző sportéletébe. Az 1950-es évek politikája megkövetelte a fiataloktól a rendszeres sportolást. A Munkára Harcra Kész (MHK) és a Légy Munkára Harcra Kész (LMHK) tömegsportmozgalmak előírták a testedzésben való részvételt, a folyamatos teljesítménynövekedést. Ha lefejtjük a politikai burkot a mozgalomról, a fiatalok testi képességeinek fejlődése szempontjából pozitív volt ez az időszak, főleg ha jó szakemberek végezték ezt a fejlesztést. Sipos György ilyen szakember volt.

Az eredmények hamarosan mutatkoztak a versenysportban is. Elsősorban női tornában, de atlétikában és kosárlabdában is nagyon eredményes volt munkássága. Női tornában éveken át a képző volt a megye legjobb csapata. Ők képviselték a régiót az országos középiskolai bajnokságon. Voltak országos bajnokságot nyert tanítványai, akik közül többen ifjúsági válogatottak lettek. 1952-ben olimpiai felkészítő versenyen Sipos Katalin együtt versenyzett a későbbi többszörös olimpiai bajnok Keleti Ágnessel, és pontszámai alig maradtak el a bajnokétól. Sipos Katalin olimpiai kerettag lett.

A sportklubban egyéb sportágakkal is megismertette tanítványait, pl. vívással, röplabdával és ökölvívással. Később a labdarúgás is bekerült a sportágak közé. A Kilián Testnevelési Mozgalom kapcsán a lövészet is teret kapott.

Mint már említettem, a torna mellett az atlétika és kosárlabda volt a legeredményesebb sportág.

1961-ben Gál Ica az Egyetemi és Főiskolai Országos Bajnokságon második lett 100 méteres síkfutásban. 1961-ben és 1963-ban a női kosárlabdacsapat országos elődöntős volt. Az 1970-es és 1980-as években elsősorban a Pedagógusjelöltek Országos Találkozóján, amit akkoriban évente megrendeztek, illetve az Országos Spartakiádon elért képzős sikerekről vannak feljegyzések. 1974-ben a női röplabdacsapat második lett. 1976-ban a női tornászcsapat szintén második lett. 1980-ban az Országos Spartakiádon úszásban és atlétikában sikerült aranyérmet nyerni. 1985-ben atlétikából született három dobogós helyezés. Ezekben az években az országos honvédelmi versenyeken elért sikerekről is be lehet számolni.

Sipos György a képző sportéletének irányítója volt. Még nyugdíjas évei elején is ő volt a képző Sport Klubjának elnöke. Aktív edzői munkája az 1960-as években háttérbe szorult, hiszen a szakmai munka, a tanítás, az országos megbízatások és a Bodrog Néptáncgyűttes irányítása bőven meghaladta egy átlagember munkaidejét. A szakosztályok edzéseit mások vették át.

A képző sporttörténetének legjobb eredményei az 1950-es években és az 1960-as évek elején mind Sipos György nevéhez kötődnek. Az 1970-es évektől csökkent a hallgató versenysportolók száma a szakosztályokban, főleg utánpótlás-nevelés folyt a képző sportklubjában.

### **Néptánc – Bodrog Néptáncgyűttes (1954–1979)**

Sipos György a Testnevelési Főiskolán kezdett néptáncsal foglalkozni, ahol Rábai Miklós, az Állami Népi Együttes vezetője is tanította. 1950-től kezdődött néptáncos karrierje. Egy helyi operettbemutaton egy táncjelenet koreográfiájának megtervezésére és betanítására kérték fel, ami igen sikeres lett. Ezen felbuzdulva több néptáncsoporttal is dolgozott. 1954-ben megszerezte az akkor legmagasabb szintű néptáncoktatói képesítést, és ebben az évben megalapította a Bodrog Néptáncgyűttest. Az anyagi hátteret az akkori Sárospatak és Vidéke Általános Fogyasztási és Értékesítő Szövetkezet (ÁFÉSZ) biztosította, és az 1990-es évek közepéig támogatta az együttest.

Elismert koreográfusok összeállításai szerepeltek a néptáncgyűttes repertoárjában. Az együttes egyre sikeresebb lett, 1966-ban az Esztergomi Fesztiválon első díjat és ezzel országos hírnevet szerzett. Ennek hatására sorra érkeztek a hazai és külföldi meghívások:

- Anglia, London (1967);
- Németország, Neubrandenburg (1968);
- Ausztria, Bécs (1969);

- Franciaország, Párizs (1972);
- Norvégia (1973).

Ezekben az években évi 30–40 fellépése volt az együttesnek. 1979-ben Sipos György 25 év után átadta a stafétabotot tanítványának, Pécsváradi Botondnak. Az együttes azóta is sikeresen működik.

### Összegzés

Sipos György munkássága örök nyomot hagyott a tanítóképzésben. Ma is használják az általa kifejlesztett testnevelés-tanítási módszereket, tanmenetkészítési elveket. Időnként levesszük a polcról az általa írt vagy szerkesztett tankönyveket. A képzős hallgatók legnagyobb sportsikerei is az ő nevéhez fűződnek, és az általa alapított Bodrog Néptáncgyűttes a mai napig sikeresen működik.

A hálás utókor emléket is állított tiszteletére. Róla nevezték el a Pataki Képzőben azt a tornatermet, ahol 49 tanéven át tanított; az iskolaépület falán pedig emléktáblát helyeztek el születésének 90. és a Bodrog Néptáncgyűttes alapításának 60. évfordulóján.

### Irodalom

- Csajka I. (2002). *Kis pataki sporttörténet* (pp. 57–71.). Sárospataki Népfőiskolai Egyesület, Sárospatak.
- Darmos I. (2004). A Bodrog Néptáncgyűttes ötven éve, *Zempléni Múzsá*, 4 (4), 94–96.

Név: Kőszegi Ferenc

Munkahely: Eszterházy Károly Egyetem Sárospataki Comenius Campus

Beosztás/foglalkozás: mesteroktató

e-mail: koszegi.ferenc@uni-eszterhazy.hu

**Szakmai bemutatkozás:** Tíz évig tanítottam a közoktatásban, és a 2019/2020-as tanév a 31. tanévem a tanítóképzésben. Fő és folyamatos munkaterületem a testnevelés tantárgy-pedagógiájának és módszertanának tanítása, emellett a szabadidősportokhoz kapcsolható mozgásformák, sportágak, mint a síelés, a vízi- és gyalogtúrázás megismertetése, tanítása és megszerettetése.



ERDEI RÓBERT

## AZ OPTIMÁLIS FEJLŐDÉST TÁMOGATÓ VÉDŐFAKTOROK

### Absztrakt

A tanulmányban azokat a protektív faktorokat tekintem át, amelyek az optimális fejlődést hivatottak biztosítani, illetve a fennálló rizikóval szemben ellensúlyt képezhetnek a gyermek életében. A védőfaktorok általános meghatározásán túl bemutatom különböző csoportjaikat is. A legfontosabbak az egyéni belüli protektív faktorok, a családon belüli védőfaktorok, a nevelési-oktatási intézmények által nyújtott védőfaktorok és a tágabb társadalmi környezetben jelen lévő tényezők. A nevelési-oktatási intézmények védőfaktorait egy korábbi tanulmányban már ismertettem, ezért jelenleg a további fő csoportok bemutatására kerül a hangsúly.

A tanulmány a különböző protektív faktorok csoportosításán túl a hatásmechanizmusukat is bemutatja.

**Kulcsszavak:** reziliencia, védőfaktorok, protektív faktorok, fejlődési rizikó

### Bevezetés

Egy korábbi tanulmányban bemutattam az oktatási-nevelési intézményekkel kapcsolatos legfontosabb rizikótényezőket és védőfaktorokat (Erdei, 2018). Jelen tanulmány keretein belül a védőfaktorok általánosabb megközelítésére helyeződik a hangsúly, így azok meghatározását, működési mechanizmusaik bemutatását, illetve a nevelési-oktatási intézményeken kívüli legfontosabb csoportjaik és az azokba tartozó tényezők ismertetését tűztem ki célul. Az optimális fejlődés ugyan minden gyermek számára kívánatos, de nem minden esetben nyílik erre lehetőség. A gyermeki fejlődésmenet sok esetben a rizikó különböző formái által jelentősen befolyásolt, így az ideális vagy optimális fejlődésmenet megtörhet. A fejlődési folyamatban azonban a protektív vagy védőfaktorok is kifejtik hatásukat, így a rizikónak kitett gyermekek fejlődése is visszatérhet az optimális kerékvágásba. Ezúttal a fejlődési rizikó tényezőinek csoportosítására nem térek ki, a fő hangsúlyt a védőfaktorok

kapják. Azért is szükséges ez a megközelítés, mert pedagógiai szempontból nagy jelentősége van annak, hogy milyen iránymutatást kaphatnak a szakemberek a rizikó hatásának kitett gyermekek vonatkozásában. A lehetséges védőfaktorok sikeres azonosítása és működésképesbe hozása ugyanis hozzájárulhat a pedagógiai hatékonyság növekedéséhez.

### 1. A védőfaktorok általános meghatározása és hatásmechanizmusai

A protektív faktorok *Biscoe* (1999) meghatározása szerint hozzájárulnak az egyén jóllétéhez. *Werner és Smith* (1992) olyan módon definiálják a védőfaktorokat, mint amelyek a rizikófaktorok negatív hatását csökkentik az individuális fejlődésre vonatkoztatva. Olyan tényezőkként jelennek meg a protektív faktorok, melyek vagy az egyénre jellemző sérülékenységet (vulnerabilitást), vagy a környezetben megnyilvánuló és érvényesülő kockázatokat mérsékelni képesek. Az esetek jelentős részében ezek a tényezők szoros interakcióban állnak egymással, valamint a rizikótényezőkkel is, amelyek hatását különböző módon befolyásolják, például ellensúlyozzák vagy mérsékelik (*Rahman*, 1999). A rizikótényezők és védőfaktorok kapcsolatát illetően *Ungar* (2004) megállapítja, hogy ez leggyakrabban kaotikusként, viszonylagosként és komplexként írható le, figyelembe véve a kontextust is, amelyben megnyilvánulnak. *Roberts és Steele* (2009) kiemelik, hogy a védőfaktorok egyrészt csökkentik a rizikó hatását, másrészt lehetőséget biztosítanak az adaptív alkalmazkodásra. Egyidejűleg azt is hozzátesszük, hogy a védőfaktorok szerepüket csak a nehézségek kontextusában képesek kifejtetni, amennyiben a nehézségek alacsony szintűek vagy meg sem jelennek az egyén életében, akkor a védőfaktorok nem működnek. A védőfaktorokkal kapcsolatosan megjegyzendő, hogy elkülönülnek az erőforrásokat jelentő tényezőktől is. Utóbbiak mindenképpen pozitív hatással bírnak az egyénre a stressz jelenlététől vagy hiányától függetlenül. Fontos megjegyezni, hogy egy védőfaktor moderátorhatással bír a rizikó hatását illetően, míg az erőforrásfaktorok additív hatásúak.

A védőfaktorok képesek arra, hogy az egyének reziliens működését támogassák, véli *Chawla, Keena, Pevec és Stanley* (2014). Ezen tényezők közé tartoznak a személyes minőségek, az egyén környezetének sajátosságai, valamint a környezeten belüli interakciók, amelyek a rizikó ellenére jó kimeneteket tesznek lehetővé. A reziliencia olyan interaktív folyamatra utal, amely során a gyerekek személyes erőiket mozgósítják, hogy a környezet erőforrásait képesek legyenek felkutatni és hasznosítani. *Elias és Haynes* (2008) szerint a védőfaktorok folyamatosan működnek, amennyiben rendelkezésre állnak az egyén, a család és a közösség relációjában. Ez a feltételezés némileg ellentmond a *Roberts és Steele* (2009) által leírt működési mechanizmusnak, mivel ők azt vélelmezik, hogy a védőfaktorok kizárólag a rizikótényezőkkel együtt működnek.



A protektív faktorok képesek lehetnek arra, hogy az egyén rizikóhelyzetre adott válaszát módosítsák, befolyásolják, tehát moderátorokként működhetnek. Ha egy ilyen tényező képes csökkenteni a zavarok jelentkezésének valószínűségét nagy rizikójú csoportnál, de kis hatással bír alacsony rizikójú csoport esetében, akkor ezt a faktort jelentőségteljes tényezőként kell értékelnünk a gyermekek rizikóhelyzettel való megküzdésében (*Jenkins és Keating*, 1998). Megjegyzendő, hogy bizonyos tényezők bizonyos helyzetben rizikófaktorokként jelennek meg, más kontextusban azonban sokkal inkább protektív szerepet töltenek be. Jellegzetes példa ezekre a faktorokra az agresszió, amelyet általában rizikótényezőként szokás értelmezni, akár a személy agresszív viselkedésére, akár az őt ért agresszióra vonatkoztatjuk, azonban proszociális, a közösség érdekeit szolgáló fajtája is ismeretes (*Blum*, 2002).

*Masten és Powell* (2003), a reziliencia jelentős kutatói, két alapvető megközelítési formát írnak le a védőfaktorok meghatározásánál, amelyek változófókuszú és személyfókuszú megközelítéseként határozhatók meg. A változófókuszú szemlélet a személyes kompetencia, valamint a nehézségek és a védőfaktorok közti összefüggésekkel és interakciókkal foglalkozik, amelyek alkalmasak a gyerekek közötti individuális különbségek leírására, illetve a gyermeket körülvevő világot jellemző kapcsolatokat és interakciókat is képesek megjeleníteni. Ezzel szemben a személyfókuszú stratégiák leginkább az iránt érdeklődnek, miként lehet beazonosítani a reziliencia kritériumainak megfelelő egyéneket. Az utóbbi megközelítés kevésbé helyez hangsúlyt a különböző folyamatok azonosítására, amelyek a védőfaktorok működésének és a rezilienciának specifikus területeire jellemzők, de egyidejűleg a reziliencia természetes megjelenésének aktuális megnyilvánulásait a változófókuszú nézőponttal ellentétben hatékonyabban képes megragadni.

A reziliencia jelenségét és megjelenését gyakran állítják párhuzamba a védőfaktorokkal. *Wolin és Wolin* (1993) nemcsak rezilienciáról, hanem rezilienciákról beszél, a védőfaktorok szinonimájaként használva ezt a kifejezést. A szerzőpár egy mandalát rajzolt, aminek a közepén az én mint a reziliencia fő ágense található, akit körülölelnek azok a védőfaktorok, amelyek a rizikókkal, ártalmakkal szemben képesek lehetnek az egyént megóvni. Ezeket a tényezőket *Wolin és Wolin* (1993) a következőkben határozta meg: függetlenség, kapcsolatok kialakításának és fenntartásának képessége, kezdeményező-készség, humorérzék, kreativitás, moralitás, éles elme.

## **2. A védőfaktorok csoportosítása**

A rizikófaktorokhoz hasonlóan a védőfaktorokat is több kategóriába sorolják a kutatók, amelyek gyakorlatilag megegyeznek a veszélyeztető tényezők csoportjaival (tehát egyénen

belüli, családon belüli, iskolai és tágabb környezetre vagy társadalomra vonatkozó tényezők). Ezek közül jelen tanulmány keretein belül az egyén szintjén, a család vonatkozásában és a tágabb közösségben érvényesülő tényezőket tárgyaljuk, az oktatási-nevelési intézmények védőfaktorként működő jellemzőit lásd *Erdei* (2018) tanulmányában.

### 2.1. Az egyénen belüli védőfaktorkok

Az egyénen belüli védőfaktorkok bemutatása és felosztása jelen tanulmány keretein belül a rizikófaktorkok kategorizálásához hasonlóan történik meg. A fejlődési rizikó tényezőit itt nem ismertetjük, de a rizikóval kapcsolatos legfontosabb vonatkozások összefoglalása *Erdei* (2015) ismertetésében megtalálható. Az egyénen belüli protektív faktorkok közé, amelyekre diszpozicionális és/vagy temperamentumbeli jellemzőkként is utalnak, a szakirodalom számos különböző faktort sorol. Az egészségügyi-biológiai vonatkozású védőfaktorkok között kiemelendők a fizikai és mentális egészség mutatói, de a könnyű temperamentum, illetve az úgynevezett „jó természet” is a legjellemzőbb mutatók közé sorolható. A személyiségvonások közül említést érdemel az attribúciókhoz kötődő belső kontrollosság, a magas fokú szociabilitás, az énhatékonyság érzése és a fejlett humorérzék. Az egyéni szinten megnyilvánuló képességeket illetően a magasabb szintű intellektuális szerveződés és az általános értelemben jobb kognitív képességek, a hatékonyabb kommunikációs készség, a szociális vonzerő, az alkalmazkodásra való képesség és a reális helyzetértékelés bizonyult a legjelentősebb védőfaktornak. Az egyénre jellemző viselkedési jegyek közül kiemelkednek a hit, a kompetencia, a kontroll, a szociális orientáció, a pozitív modellek felé orientálódás faktorai. Hangsúlyozandó, hogy a reziliencia eléréséhez a kevesebb negatív életesemény és a körülmények szerencsés alakulása is hozzájárul, ezek azonban a személy befolyásán kívül álló tényezők, még ha nagy mértékben érintik is az adott egyént.

#### 2.1.1. Egészségügyi-biológiai faktorkok

- Jó általános egészségi állapot (*Werner*, 2000), normál születési súly és megfelelő testsúly a későbbi életkorban (*Punamäki, Qouta, Miller és El-Sarraj*, 2011);
- Az idegrendszer nagymértékű plaszticitása (*Noltemeyer és Bush*, 2013);
- Könnyű temperamentum, illetve a más személyekből pozitív válaszokat kiváltó temperamentumbeli jellemzők, mint például a magas aktivitási szint, alacsony mértékű ingerlékenység, alacsony szintű stressz, magas fokú szociabilitás, az új élmények élvezetének képessége, nyugodtság, „jó” természet (*Verlinden, Hersen és Thomas*, 2000; *Cox*, 2004, *Werner és Smith*, 1992, *Lachman, Pobleto, Ebigbo, Nyandiya-Bundy, Bundy, Killian és Doek*, 2002).

### 2.1.2. Személyiségvonások

- Az egyénre jellemző magas szintű önbecsülés (*Burt, 2002*), asszertivitás, önértékesítő képesség (*Blum, 2002; Noltemeyer és Bush, 2013*), az autonómia érzése (*Werner, 2000*), függetlenség (*Blum, 2002*), magas szintű koherenciaérzés, ami segítséget nyújt a hatékony megküzdési mód kiválasztásában (*Torsheim, Aaroe és Wold, 2001*);
- Az én hatékonyságának érzése (*Masten, 2001*), ezzel összefüggésben pedig magas szintű önkontroll (*Masten, 2001; Wills és O'Carroll Bantum, 2012*), életerő (*Werner és Smith, 1992*), a remény érzése (*Masten, 1999; Venters Horton és Wallander, 2001*);
- Belső kontrollosság, ami legnagyobb mértékben az anyától, illetve a családtól származó elvárásokon alapul (*Himelein és McElrath, 1996; Burt, 2002*), a felelősség külső oknak tulajdonítása (*Heller, Larrieu, D'Imperio és Boris, 1999*) – fontos megjegyezni, hogy ez utóbbi kutatási eredmény a belső kontrollossággal mint védőfaktorral kapcsolatos megfigyeléseknek bizonyos mértékig ellentmond;
- Mindkét nem esetében védőfaktort jelent több tipikusan nőiesnek tartott értékeknek tulajdonított jelentőség (finom, gondoskodó, szociálisan érzékeny, jó kifejezőképességű, kíváncsi) (*Blum, 2002*), a pozitív érzelmek átélésének képessége, mivel ez hozzájárul az étellel való elégedettséghez és a jobb élethez szükséges erőforrások megtalálásához és felhasználásához (*Cohn, Fredrickson, Brown, Mikels és Conway, 2009*);
- Erős munkaerőkölcs és kitartás (*Noltemeyer és Bush, 2013*);
- Alkalmazkodókészség, szociális személyiség (*Masten, 2001; Masten és Powell, 2003*), tisztelet önmaga és mások iránt (*Masten és Powell, 2003*);
- Fejlett humorérzék (*Smokowski, Reynolds és Bezrucko, 1999*).

### 2.1.3. Képességek

- Átlag feletti kognitív képességek, illetve normális mintázatot mutató kognitív fejlődés (*Verlinden és mtsai., 2000; Masten, 2001*), valamint legalább átlagos szintű intelligencia (*Werner és Smith, 1992*), magas fokú teljesítményorientáció (*Blum, 2002*);
- Jó kommunikációs készség (*Blum, 2002*);
- Szociális vonzerő (*Masten, 2001*) és fizikai vonzerő (*Blum, 2002*), a szeretetreméltóság érzése (*Blum, 2002*);
- Az empátiára való képesség (*Masten, 2001*), olyan megküzdési stratégiák alkalmazása, amelyek a helyzet megoldására fókuszálnak (*Henley, 2010*), a változásokhoz való alkalmazkodás képessége (*Henley, 2010*);

- A környezet reális értékelése (*Guo és Tsui*, 2010);
- Az egyén képessége arra, hogy önmagát megnyugtassa (*Elias és Haynes*, 2008).

#### 2.1.4. Viselkedéses jegyek

- Vallásosság, hit (*Smokowski és mtsai.*, 1999), spiritualitás (*Blum*, 2002; *Smith, Webber és DeFrain*, 2013), hit az élet értelmességében és abban, hogy az egyén képes kontrollt gyakorolni a sorsa fölött (*Laursen és Birmingham*, 2003), pozitív illúziók, az események fölötti kontrollba vetett hit és a jövőt illető túlzott optimizmus (*Himelein és McElrath*, 1996);
- Megfigyelhető, hogy a lányok/nők inkább keresnek társas támogatást kortársaiknál, mint a fiúk/férfiak (*Smokowski és mtsai.*, 1999; *Blum*, 2002), valamint a nők inkább orientálódnak a törődés és a másokkal való kapcsolat felé (*Smokowski és mtsai.*, 1999; *Blum*, 2002);
- A fiúk ezzel szemben úgy alakítják az életüket, hogy kevésbé váljanak túlzottan involválttá másokkal kapcsolatban, ami az ő esetükben éppúgy képes védőfaktorként működni, mint a lányok esetében a nagyobb mértékű bevonódás interperszonális kapcsolatokba (*Smokowski és mtsai.*, 1999; *Blum*, 2002), a fiúk jobban kontrollálják érzelmeiket, érzelmileg kevésbé sérülékenyek, kedvezőbb a testképük, boldogabbak (*Smokowski és mtsai.*, 1999; *Blum*, 2002);
- A politika és a szociális kérdések iránti érdeklődés (*Blum*, 2002), a kíváncsiság és a környezet felfedezésének vágya (*Henley*, 2010);
- Segítség kérésének képessége szükség esetén (*Werner*, 2000), a szociális támogatás adekvát felhasználásának képessége (*Smokowski és mtsai.*, 1999);
- Pozitív szociális orientáció (*Verlinden és mtsai.*, 2000);
- Pozitív felnőtt szerepmodellek megtalálása és a velük való kapcsolat kialakításának képessége (*Werner*, 2000);
- A felelősségvállalás képessége (*Blum*, 2002), amit szükség esetén másokkal is szembeszállva képes az egyén megvalósítani (*Christie, Harley, Nelson és Jones*, 2008), gondolkodás a cselekvés előtt (*Henley*, 2010);
- Kitartás feladathelyzetekben nehézségek esetén is (*Blum*, 2002), céltudatosság, jó célok állításának képessége (*Werner*, 2000);
- A személyes kompetencia különböző területeinek megléte, mint hobbik, többféle érdeklődési terület, sporttevékenység (*Werner*, 2000; *Masten és Powell*, 2003; *Affifi és MacMillan*, 2011);
- A múlt kontrollja, az egyén képes beszélni fájdalmas élményeiről, vagy eljátszani őket, nem rágódik rajtuk (*Lachman és mtsai.*, 2002).

### 2.1.5. Az egyént érintő, de rajta kívül álló faktorok

- Jó szerencse (*Masten*, 1999);
- Kevesebb negatív életesemény (*Blum*, 2002);
- Olyan korai tapasztalatok, amelyek leleményessé tették a gyermeket (*Lachman és mtsai.*, 2002).

### 2.2. A családon belüli védőfaktorok

A családi környezetben megnyilvánuló védőfaktorok sok esetben a családi rizikó ellentéteit jelentik, azonban a teljes kép árnyaltabb ennél. A familiáris kontextus protektív faktorainak kategorizálására a családi kapcsolatokat, a család működésének mechanizmusait, illetve a családot támogató tényezőket használtam fel felsőbb kategóriákként. A családi kapcsolatok között a pozitív melegség, a hozzáférhetőség, a konfliktusmentesség segíti leginkább a fejlődés optimális menetének megőrzését. A működésben az elvárások, a gyermek bevonódása, illetve az erőforrások minél jobb felhasználása bizonyultak a legjelentősebbnek. A családot támogató tényezők közül kiemelendő a tágabb család által nyújtott segítség, illetve a családon kívüli, kompetens segítők közreműködése.

#### 2.2.1. A családon belüli kapcsolatok

- Gondoskodó, erős kapcsolat családtaggal vagy más kompetens, proszociális felnőttel, akiben a gyermek feltétel nélkül megbízhat (*Verlinden és mtsai.*, 2000, *Masten és Powell*, 2003); legalább egy olyan személy a gyermek életében, aki támogatást biztosít egészséges fejlődéséhez és tanulásához, bizalmat, szeretetet, elkötelezettséget, megértést, tiszteletet, érdeklődést mutat irányába (*Laursen és Birmingham*, 2003; *Lachman és mtsai.*, 2002); pozitív anya-gyerek kapcsolat (*Blum*, 2002; *Malmberg és Flouri*, 2011);
- A gyermek számára hozzáférhető felnőtt (*Laursen és Birmingham*, 2003), kis családméret (*Rahman*, 1999), együttélés mindkét szülővel (*Masten*, 1999), a biológiai apa részese a gyermek életének, legalább valamilyen szinten (*Fagan és Palkovitz*, 2007);
- Családi konfliktusok alacsony szintje (*Rahman*, 1999);
- A szülők válása utáni újraraházasodás védőfaktort is jelenthet (*Huffmann, Mehlinger és Kerivan*, 2000);
- Kooperatív szülői stílus (*Rahman*, 1999), pozitív szerepmodellek (*Grotberg*, 2003);
- Jó hatással bír a gyermekekre, ha a depresszióval küzdő szülő alacsonyabb szintű pszichológiai kontrollt gyakorol fölötte (*Malvar Pargas, Brennan, Hammen és Le Brocque*, 2010).

### 2.2.2. A család működése

- Meleg, strukturált és pozitív fegyelmezési eljárásokat alkalmazó nevelési stílus (Masten és Powell, 2003, Bass és Darvas, 2008), a gyereket meghallgatják és beszélgetnek vele (Christie és mtsai., 2008); a szülő figyelemmel kíséri és felügyeli gyermeke tevékenységét (Lachman és mtsai., 2002; Christie és mtsai., 2008); világos és követhető szabályok állítása (Werner, 2000); magas szintű elvárások támasztása a gyermekkel szemben (Laursen és Birmingham, 2003; Banatao, 2011); határozott szülői stílus (Lachman és mtsai., 2002); a családtagok egymás iránti elköteleződése magas (Brown, Howcroft és Muthen, 2010); magasabb szintű családi működés (Kim és Yoo, 2010);
- A szülők mentális egészsége (Punamäki és mtsai., 2011); a szülők érzelmi stabilitása (Reed-Victor, 2003);
- A gyerek lehetőséget kap a család céljaihoz való hozzájárulásra (Christie és mtsai., 2008); a gyerek viselkedését és egyéniségét elfogadják és megfelelően reagálnak rá (Werner, 2000); jó minőségű a család közösen töltött ideje (Christie és mtsai., 2008; Brown, Howcroft és Muthen, 2010); a család stabilitása és kohéziója a gyermeki kompetencia és szociális bevonódás irányába hat (Cox, 2004); erős a családi kohézió mértéke (Burt, 2002) és a család koherenciája (Retzlaff, 2007); a szülők hatékonyan használják fel a család rendelkezésére álló erőforrásokat (Mykoto és Muhajarine, 2005);
- Stabil környezetben él a család (Blum, 2002; Afifi és MacMillan, 2011); az otthon életének megfelelő irányítása (Werner, 2000); világos struktúrájú, felépített életritmus egy tiszta, rendezett és nem túlzsúfolt otthonban (Lachman és mtsai., 2002);
- Játékokat és egyéb anyagokat biztosítanak a gyermeknek (Christie és mtsai., 2008); a környezet felderítésének és az egyedül töltött időnek biztonságos lehetőségei is adóttak számára (Christie és mtsai., 2008); hatékony problémamegoldási módok tanítása (Lachman és mtsai., 2002); a szülők érdeklődnek a gyermek érdeklődési területei iránt (Blum, 2002);
- A gondozók viselkedése, amely a gyermek egészségét támogatja, pl. rendszeres étkezés, mindennapos fogmosás (Yoo, Slack és Holl, 2010); jó minőségű gondozás az első életév folyamán (Christie és mtsai., 2008);
- A család pozitív jellemzői erősebben hatnak a lányokra (Cox, 2004).

### 2.2.3. A családot támogató tényezők

- A tágabb család támogató hatása (Werner, 2000; Greeff, Vansteenwegen és Herbiest, 2011; Bass és Darvas, 2008); a szülőt helyettesítő felnőttekkel kiala-

kult érzelmi kötődések, pl. nagyszülők, idősebb testvérek vonatkozásában, melyek a bizalmat, autonómiát és kezdeményezőkészséget erősítik (Werner és Smith, 1992);

- Az anya magasabb iskolai végzettsége (Blum, 2002; Bass és Darvas, 2008);
- Kompetens tanácsadók, külső szakemberek közreműködése (Retzlaff, 2007).

### **2.3. A tágabb közösség, illetve a társadalom szintjén érvényesülő protektív tényezők**

A közösségi és társadalmi szinten megjelenő erőforrások csoportosítása során a közösségi erőforrásokba besorolásra kerültek az olyan támogatások, amelyek az egyén jóllétét és sikeres alkalmazkodását segítik. A társadalmi szintű védőfaktorok nyilvánvalóan a szűkebb közösségek életén túlmutató, össztársadalmi szinten érvényesülő tényezőket jelentik. A közösségek szintjén a bántalmazás és elhanyagolás megszüntetése, az egyházi és más pozitív orientációjú közösségek és azok vezetőinek vagy tagjainak közvetlen hatása, valamint a jó szomszédság a legfontosabb védőfaktorok. Társadalmi szinten a sokféleség értéként kezelése, az értékorientált szerveződés, illetve a széles körű támogatások és lehetőségek biztosítása óvja meg leginkább a fejlődést.

#### **2.3.1. Közösségi erőforrások**

- Egyházi (Werner és Smith, 1992) és más közösségek támogatása (Greeff, Vansteenkoven és Herbiest, 2011);
- Szülőhelyettesek, pl. szomszédok, kortársak, egyházi vagy ifjúsági vezetők, a közösség idősebb tagjai, akik támogatóak, és tanácsot adnak szükség esetén (Laursen és Birmingham, 2003); proszociális viselkedésű személyekkel fenntartott kapcsolatok (Verlinden és mtsai., 2000);
- A bántalmazó közegből eltávolítják az egyént (Rahman, 1999); jó minőségű és stabil nevelőotthonba helyezés (Rahman, 1999);
- A közösség lehetőséget teremt az egyén önkontrollfunkcióinak fejlesztésére (Alvord és Johnson Grados, 2005);
- A lakókörnyezet/szomszédság minősége, a rendelkezésre álló közösségi erőforrások (Christie és mtsai., 2008); magasabb szintű közösségi szerveződés (Noltemeyer és Bush, 2013).

#### **2.3.2. Társadalmi szintű védőfaktorok**

- A pihenés és a kikapcsolódás lehetőségeinek biztosítása (Christie és mtsai., 2008);
- A társadalom értékorientált szerveződése (Reed-Victor, 2003);
- Biztonságos és nem zsúfolt lakókörnyezet biztosítása (Reed-Victor, 2003);
- Magasabb szocioökonomiai státusz (Huffmann és mtsai., 2000);



- Elköteleződés proszociális értékeket mutató intézmények felé (*Verlinden és mtsai.*, 2000);
- Nagyra értékelt kulturális pluralizmus (*Mykota és Muhajarine*, 2005).

### 3. A protektív fajtorok további csoportosítása és hatásmechanizmusai

Fontos megjegyezni, hogy a három nagyobb kategória mellett még a nevelési-oktatási intézmények részéről megnyilvánuló védőfaktorokkal is számolni kell (lásd ezek összefoglalását *Erdei*, 2018). Ezekre jelen tanulmány keretei között nem térek ki, mindössze egyetlen olyat tartok szükségesnek megemlíteni, amely mind az intézményes nevelés keretein belül, mind a család, mind pedig a tágabb közösségek vagy akár a teljes társadalom vonatkozásában értelmezhető, ez pedig a valahová tartozás érzése (sense of belonging). *Bath* (2009) kiemelt jelentőségűnek tartja a valahová tartozás érzését, amelyre *Christie és munkatársai* (2008) is jelentős hatású védőfaktorként utalnak. Az odatartozás érzése az iskolai közegben *Bath* (2009) szerint elengedhetetlenül összekapcsolódik a gyermekek aktív részvételével az osztályban. *Hart, Blinchow és Thomas* (2007) a reziliencia jelenségének terápiás felhasználása során is kiemelt jelentőségűnek tekinti a „valahová tartozás” érzését. Ez az érzés lehetővé teszi a gyermeknek, hogy pozitív, értékes kapcsolatokat alakítson ki a családon, baráti társaságon, illetve oktatási-nevelési intézményeken belül. Egy jó óvodai vagy iskolai közeg képes ezt nyújtani a tanulóknak, akik annál könnyebben képesek identifikálódni egy közösséggel, intézménnyel, minél inkább képes az biztonságot jelentő és befogadó-elfogadó tényezőként megjelenni. Számukra is fontos lesz az, hogy ez az én iskolám, óvodám, osztályom. Avalahová tartozás érzése természetesen több módon is megjelenhet a gyermek életében.

A védőfaktorok eddigiekben ismertetett felsorolása és kategorizálása természetesen nem az egyetlen lehetséges mód az értelmezésükre. *Grotberg* (1997a, 1997b, 2003) a védőfaktorokat az egyén köre szerveződőnek tekinti, és így sorolja őket három nagyobb kategóriába. Maguk a védelmet jelentő tényezők gyakorlatilag megegyeznek a korábban felsoroltakkal, de osztályozásuk más szempontja miatt érdemes ezt a megközelítést is megemlíteni.

Az első csoportot a „nekem van” faktoraiként írja le, amely a külső támogatásokat és erőforrásokat foglalja magába. Ide sorolhatók a biztos kapcsolatok, az otthon struktúrája, a szerepmodellek, az autonómia támogatása, hozzáférés a különféle szolgáltatásokhoz (oktatás, egészségügy, jóllét, biztonság), tehát mindazok az erőforrások, amelyekkel a személy rendelkezik, vagy amelyekhez hozzáfér.



A második csoportba az „én vagyok” faktorai tartoznak. A belső erőket jelenti, mint a szeretetreméltóság, megfelelő temperamentum, remény, hit, bizalom, felelősségtudat, tehát a védőfaktorok e csoportja a személy saját tulajdonságait és diszpozícióit foglalja magába.

A harmadik csoportot az „amit tudok” tényezői alkotják. Szociális és interperszonális képességek sorolhatók ide, mint a problémamegoldás, impulzuskontroll, saját és mások temperamentumának helyes felmérése, stabil kapcsolatok keresése. Ez a kategória a személy és környezete közötti interakciók fontosságára utal.

*Elias és Haynes* (2008) a legjelentősebb védőfaktorokat a szociális-érzelmi kompetenciában és az egyén által észlelt társas támogatásban azonosítja. A védőfaktorok leírhatók primer és szekunder faktorokként is. A primer faktorok már a születéstől jelen vannak, mint a pozitív temperamentum, a kognitív kompetencia, a nem (ezekben a vonatkozásokban a lányok előnyben vannak a tapasztalatok alapján), illetve az elsőszülöttség. Ezzel szemben a szekunder faktorok azok, amelyek a környezettel folytatott interakció során, sikeresen megoldott fejlődési feladatok eredményeként alakulnak ki a gyermekben, mint a pozitív társas viselkedés, az egészséges önértékelés és énhatékonyság-érzés, az autonómia, a szociális készségek, a humor (*Wustmann, 2004; Lösel és Bender, 1999; Niebank és Petermann, 2002; Werner, 2000*).

A reziliencia és ezzel együtt a védőfaktorok egyik legjelentősebb kutatóját, *Emmy Wernert* (2000) az érdekelte, hogy mi az, ami jóra fordította a Kauai-vizsgálat rizikós egyharmadának életét olyannyira, hogy sokan közülük még a nem rizikós csoport tagjainál is jobban teljesítettek. A longitudinális vizsgálat eredményeit elemezve ő a következő védőfaktorokat találta kulcsfontosságúnak:

- A szülő életkora, fiatalabb anya jobb a fiúknak, idősebb apa jobb a lányoknak;
- Négy vagy kevesebb testvér;
- Több mint két év különbség a reziliens gyerek és a következő testvér között (akik így nem számítanak versengő testvérnek);
- Alternatív gondozók, pl. apa, nagyszülők, testvérek jelenléte a gyermek életében;
- Az anya dolgozik (nem otthon);
- Csecsemőkorban az elsődleges gondozó által nyújtott figyelem mennyisége;
- A háztartás szabályai és struktúrája;
- Támogató kapcsolatok a tágabb családban és a barátok között;
- A reziliens fiúk gyakran elsőszülöttek (*Werner, 2000; Cox, 2004*).

Ez a csoport harminc-, illetve negyvenévesen (két kivételtől eltekintve) továbbra is sikeresnek bizonyult az életvezetésében. A reziliens gyerekek leginkább abban különböztek nem reziliens társaiktól, hogy szoros családi kötelékek és külső támogatási lehetőségek

áltak rendelkezésükre. Werner kutatásai arra is rámutattak, hogy a nemnek is szerepe van a reziliencia alakulásában. A kompetens iskolai teljesítmény tízéves korban fiúknál, míg a tizennyolc éves kori személyes hatékonyság, magas önértékelés és az élet irányítása feletti kontroll érzése a lányoknál jelzett előre sikeresebb felnőttkori alkalmazkodást. A fiúk jobban kitettek a rizikófaktorok hatásainak az élet első tíz évében. Werner adatainak többváltozós elemzése azt mutatta, hogy a temperamentum, a társaságkedvelő személyiség, legfőképpen pedig a korai kötődés jelentős szerepet játszottak a reziliens gyerekek életében (Cox, 2004), így ezeknek a védőfaktoroknak különös hangsúlyt kell kapniuk, amennyiben erre lehetőség van. Solt (2012) azt találta, hogy a sérülékeny, rizikónak kitett fiatalok életében azonosíthatók olyan fordulópontok, amelyek döntő hatással bírtak életük pozitív vagy negatív irányba fordulására. A külső protektív tényezők addig tudnak pozitív irányban hatni, amíg a gyermekben, fiatalban nem rögzült az elutasítás. A szabálykövető fiatalok esetében azok a fordulópontok, amelyek tőlük is függtek (pl. baráti társaság választása vagy egy kapcsolat kezdete), az esetek kilenctized részében pozitív hatásúak voltak. Ez az adat arra utal, hogy az egyéni választás, döntés nagyban meghatározza az életpálya alakulását.

Ahogy arra már korábban utaltam, az élet során a rizikó- és protektív faktorok folyamatos interakcióban vannak. Jessor, Van Den Bos, Vanderryn, Costa és Turbin (1995) a védőfaktorokat belső és külső klaszterekre osztotta, az előbbibe a személy önértékeléssel és szociális devianciával kapcsolatos attitűdjei, míg az utóbbiba pl. a család, az otthon vagy a kortárs csoport jellemzői tartoznak. Masten és Garmezy (1985) a protektív faktorokat három kategóriába sorolta: az individuális jellemzők, a családon belüli, illetve az azon kívüli támogató kapcsolatok csoportjába. A reziliencia kutatásával kapcsolatos eredmények pedagógiai alkalmazhatósága leginkább azon a vélekedésen alapul, hogy a reziliens viselkedést valószínűvé tevő faktorok megváltoztathatóak (Benard, 1993; Masten, Best és Garmezy, 1990). Ezek közé tartoznak a Benard, illetve a Wolin és Wolin által ismertetett rezilienciajellemzők is, valamint ide sorolható az idő megfelelő kihasználása, az oktatáspolitikai és az iskolai gyakorlatra vonatkozó kérdések is (McMillan és Reed, 1994). Ezek közül jellemzően a megfelelően strukturált osztálytermet emelték ki mint lehetséges védőfaktort (Pierce, 1994), ezen túlmenően pedig a pedagógus szerepét, amellyel a tanulók saját teljesítményükbe vetett hitét alakítja a meglevő külső rizikók ellenére (Pajares és Valiante, 1997). A tanár személye és viselkedése, cselekedetei önmagukban is védőfaktorként funkcionálhatnak, amint erre többen (Benard, 1991, Wolin és Wolin, 1993, Pajares és Valiante, 1997) rámutatnak. Ezzel együtt a legjelentősebb védőfaktort a tanuló szoros, bizalomra épülő, egészséges kapcsolata jelenti a felnőtt személlyel otthon, az iskolán vagy valamely közösségen belül (Werner, 2000).

Maier (2005) hangsúlyozza, hogy a rizikó- és védőfaktorok működése nem lineáris. Szinte lehetetlen olyat találni, amelynek működése minden helyzetben egyértelműen

pozitív vagy negatív hatást gyakorol. A rizikót növelő és csökkentő tényezők rendkívül bonyolult módon működnek. A faktorok kumulálódnak, azonban ez sem egyértelműen és lineárisan történik. Ha egy rizikó jelenik meg, az nem növeli meg a rossz kimenet valószínűségét, ha azonban több van jelen, az kritikus hatású lehet. Hasonló hatás mutatkozik a rizikót csökkentő faktoroknál. Minél több rizikó és ártalom áll fenn, annál több védőfaktor szükséges ezek negatív hatásait kiegyenlíteni és mérsékelni (Lösel és Bender, 1999; Rolf, 1999; Kaplan, 1999).

A disztális rizikófaktorok gyakran csak úgy tudják kifejteni a hatásukat, ha proximális faktor is jelen van, ilyen lehet például a szegénység, amely önmagában nem jelent különösebb rizikót a fejlődésre, ha a családban harmonikus klíma és kedvező nevelés áll fenn. Tény az is, hogy a rizikótényezők ritkán jelentkeznek önmagukban. A krónikus szegénység gyakran jár együtt munkanélküliséggel, alkoholfüggőséggel, a szülő pszichés megbetegedésével, rossz táplálkozással, kedvezőtlen lakáskörülményekkel (Wustmann, 2004), amelyek proximális faktorokként hatva a gyermekre már a szegénységet mint disztális rizikótényezőt is beemelik a működő rizikófaktorok közé. *Danis és Szilvási* (2011) szerint az empirikus kutatások összességében azt mutatják, hogy nem a szülői minőség a legfontosabb magyarázó tényező a szegénység és a gyerekek jóléte közötti összefüggés magyarázatára. A szegénység nem önmagában befolyásolja a gyerekek intellektuális fejlődését, hanem közvetítő változókon át hat, mint az otthoni környezet fizikai jellemzői, a kognitív stimuláció minősége, a gyermek egészségi állapota, a szülői stílus és bánásmód, és a napközbeni gondozás minősége.

Egy jellemző pozitív vagy negatív hatása nem független a mértéktől sem. Pl. az önértékelés pozitív volta kedvező hatással bír a nehézségekkel való szembenézés során, de a bűnelkövető fiataloknál is megfigyelhető az önértékelés magas szintje. Ebben az esetben a magas szintű önértékelés kifejezett rizikótényezőt jelent (*Maier*, 2005), fontos lenne tehát az önértékelés reális szintjét kialakítani a gyermekeknél.

A gyermekek életkora és neme is befolyásolja a rizikó- és védőfaktorok hatásait. *Werner* (2000) szerint fontos azt látni, hogy milyen típusú rizikónak mely életkorban van kitéve a gyermek. Más védőfaktorok jelentősek más életkorokban, így kora gyermekkorban a pozitív temperamentum és az egészség jelent védőfaktort, míg középső gyermekkorban a kommunikációs és problémamegoldó készségek, illetve a felelős, kompetens felnőtt jelenléte a gyerek életében bizonyulnak a legfontosabb védőhatásoknak. Ifjúkorban a belső kontrollosság és a pozitív énkép jelentik a legkiemelkedőbb protektív faktorokat (*Werner*, 2000). A gyermekkorban védőfaktorszerepet betöltő folyamatos anyai gondoskodás az ifjúkorban már kifejezett rizikót jelenthet.

A nem szerepe sem elhanyagolható a rizikó hatásában. A fiúk az élet első évtizedében veszélyeztetettebbek a lányoknál, különösen a biológiai rizikókra, a családi diszharmóniára

és az alacsony szocioökonómiai státuszra. A lányok a serdülőkor végén mutatnak több pszichés problémát (Werner, 2000). A rizikót csökkentő tényezők közül is bizonyosak a lányoknál, mások a fiúknál hatnak inkább. Kora gyermekkorban a fiúknál a család stabilitása és az anyához fűződő pozitív kapcsolat, lányoknál a könnyen kezelhető temperamentum a fő védőfaktor. A gyermekkor közepén a fiúknál az autonómiára törekvés, a lányoknál a pozitív szociális kapcsolatok a kortársakkal, ifjúkorban a fiúknál a mások által nyújtott szociális támogatás (szülő, tanár), lányoknál a személyes tulajdonságok (önértékelés, problémamegoldó képesség, belső kontrollosság) jelentik a fő védőfaktort (Werner és Smith, 1992; Werner, 2000).

A nevelési környezet bizonyos specifikumai is nemhez kötötten működhetnek védőfaktorként. A fiúknál különösen jelentős a világos struktúrákkal és szabályokkal operáló nevelés, amelyben az érzéseket nem nyomják el. Egy férfi családtag fontos azonosulási modellt jelent. Lányoknál az önállóság hangoztatása és egy nőnemű családtag megbízható támogatása kiemelten fontos (Blum, 2002; Masten és Powell, 2003).

A rizikó- és védőfaktorok kétarcúak. Bizonyos körülmények között éppen ellentétes hatást válthatnak ki. Pl. a kortárs kapcsolatok segíthetnek az ártalmak leküzdésében, illetve fejlesztő hatással bírhatnak a gyerekekre, de ha a kortárs kapcsolatokat utcagyerekek jelentik, akkor megnőhet a bűnelkövetés valószínűsége, így már nem beszélhetünk védőfaktorról (Wustmann, 2004).

Grotberg (2003) kiemeli, hogy nem minden gyerek fogja az összes ilyen faktort felhasználni, mint ahogy a rizikófaktorok közül sem mind érinti a gyerekeket. Nyilvánvalóan nagyon kevés az esélye annak, hogy egy gyermeket a rizikófaktorok többsége értsen, de ahogyan a Jenkins és Keating (1998) által összeállított rizikóindex mutatója igazolta, négy rizikótényező egyidejű jelenléte esetén a negatív kimenetek esélye 50%-ra nő. Ezzel együtt a védőfaktorok közül is csak az összes lehetséges tényező egy része érinti a gyermeket, ráadásul van olyan köztük, aki többet vesz igénybe, míg mások kevesebbet. Annyi elmondható, hogy minél több lehetőség áll a gyermekek rendelkezésére (tehát minél gazdagabb a repertoár ebben a három kategóriában), annál inkább képesek lesznek az adott helyzetnek leginkább megfelelő megoldást kiválasztani. A védőfaktorok, illetve a rendelkezésre álló erőforrások nagyobb száma inkább biztosít lehetőséget arra, hogy az egyén sikeresen küzdjön meg a rá háruló nehézségekkel.

Amennyiben a személyt, így a fejlődő gyermeket nagymértékű rizikó érte, és a fejlődés menet az optimális pályáról kisiklott, még mindig komoly szerepe lehet a protektív faktoroknak a felépülésben, a megfelelő működés és fejlődés helyreállításában. Deegan (2003) kiemeli, hogy noha minden egyén felépülési útja egyedi és komplex, számos visszatérő séma megfigyelhető, így a remény visszanyerése, a pozitív identitásérzés kialakítása, a pszichiátriai címkéktől való eltávolodás, a szimptómák kezelése, az erőteljes támogatórendszer

kiépítése, a cél és értelem érzésének megtalálása olyan tényezők, amelyek szinte minden esetben pozitív hatással bírnak, és hozzájárulnak az egészséges működés helyreállításához.

A rizikótényezők megjelenésénél az idő rendkívül fontos. Adott hatás időtartama, illetve előfordulási gyakorisága egyaránt hatással van a fejlődés folyamatára. Ahogy arra már korábban utaltam, a fejlődést veszélyeztető és támogató faktorok kutatásának eredményei alapján különösen az elhúzódó és folyamatosan visszatérő rizikók jelentenek kockázatot (Engle, Castle és Menon, 1996).

Henley (2010) szerint különbséget kell tenni a protektív faktorok és a reziliencia között, noha más kutatók éppen egyenlőségjelet tettek a két koncepció közé. Henley úgy látja, hogy a védőfaktorok a személyen kívüli pozitív hatások, amelyek támogatják az egészséges kognitív-érzelmi fejlődést, míg a reziliencia ezeknek a faktoroknak az internalizálását, belsővé tételét jelenti, amely attitűdök és értékek fejlődésében nyilvánul meg. Ezzel egyidejűleg a személyiségen belüli védőfaktorok szerepe sem vitatható. Cohn és munkatársai (2009) vizsgálatának legfontosabb eredménye, hogy a napi szinten átélt pozitív érzelmek (tehát egy teljes mértékben személyen belüli esemény) sokkal erőteljesebben jelzik előre a növekedést, fejlődést és a rezilienciát nehézségek esetén, mint az élettel való általános elégedettség. A pozitív érzelmek, állapotok és a helyzetek pozitív tartalmú értékelése jó kimeneteket jeleznek előre az életút során. A rövid távú kognitív és érzelmi tényezők, amelyek összefüggenek a pozitív érzelmekkel, vezetnek el végül a hosszú távú fejlődéshez és növekedéshez.

Smart, Sanson, Baxter, Edwards és Hayes (2008) kiemeli, hogy a rizikó- és védőfaktorok hatása értelmezhető a gyermekek iskolára való felkészültségének és iskolai bevalásának folyamatára vonatkoztatva is. Bizonyos vonatkozásokkal tehát egyértelműen kalkulálhatunk a reziliencia jellemzőin túlmutatóan az iskolával és az iskolai bevalással kapcsolatosan is. Az iskolaérettséggel kapcsolatos vonatkozások bemutatása jelen tanulmánynak szintén nem képezi részét, de kapcsolódási pontként szükséges demonstrálni, hogy az egyén, a szülők-családok, illetve a közösségek szintjén értelmezett faktorok az iskolaérettség, illetve -éretlenség vonatkozásában (Smart és mtsai., 2008) egyértelmű analógiát mutatnak a rezilienciához kötődő védőfaktorokkal és kockázati tényezőkkel.

## **Konklúzió**

Ahogy az optimális fejlődést segítő védőfaktorok, illetve erősségek-erőforrások, továbbá hozzájuk kapcsolódóan érintőlegesen a rizikótényezők áttekintése mutatja, a nehézségek és a fejlődésre ártalmas hatások széles köre érheti a gyermekeket, gyakorlatilag bármilyen kombinációban. Ezzel együtt a védőfaktorok és a rendelkezésre álló erőforrások köre is igen

széles spektrumú. Ennek következtében a kockázatok, ártalmak, a tőlük megóvó hatások, és végső soron az egyéni szinten megnyilvánuló reziliencia minden körülmények között egyedi mintázatot mutat. A védőfaktorok, illetve a külső erőforrások biztosítása természetesen nem korlátozódhat a rizikónak kitett gyermekekre. A legtöbb esetben ezek a tényezők olyan alapvető jogokat érintenek, amelyeket minden gyermek számára biztosítani kell. A minél nagyobb számban elérhető protektív tényezők azoknak a fejlődését is képesek segíteni, akik nincsenek különösebb mértékű rizikónak kitéve, de különös jelentőséggel bírnak a nehézségeket és hátrányokat átélő és megtapasztaló gyermekek esetében, hiszen e tényezők nélkül a fejlődésük jó eséllyel negatív irányba fordul, és nem bontakoztathatják ki a bennük rejlő potenciált. A védőfaktorok és erőforrások minél nagyobb számban történő biztosítását véleményem szerint kifejezett társadalmi érdekként szükséges szemlélni, amely a jelenleginél nagyobb mértékben teheti lehetővé sikeres, problémamentes, a társadalom szempontjából hasznos és értékes, jól funkcionáló polgárok nevelését.

### Irodalom

- Affi, T. O. és MacMillan, H. L. (2011). Resilience Following Child Maltreatment: A Review of Protective Factors. *La Revue canadienne de psychiatrie*. 56(5), 206–272.  
<https://doi.org/10.1177/070674371105600505>
- Alvord, M. K. és Johnson Grados, J. (2005). Enhancing Resilience in Children: A Proactive Approach, *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(3), 238–245.  
<https://doi.org/10.1037/0735-7028.36.3.238>
- Banatao, E. J. (2011). *Educational Resilience: The Relationship between School Protective Factors and Student Achievement*, San Diego State University, doktori disszertáció
- Bass L. és Darvas Á. (2008). *Gyerek jól-lét – szociálpolitika – gyerekintézmények*. A tanulmány az MTA Közgazdaságtudományi Intézetének megbízásából készült (téma-vezető Köllő János), az Európai Unió és az Országos Foglalkoztatási Közalapítvány támogatásával
- Bath, C. (2009). *Learning to Belong: Exploring Young Children's Participation at the Start of School*. Routledge, London. <https://doi.org/10.4324/9780203879825>
- Benard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community*. Western Center for Drug-Free Schools and Communities, Portland, Oregon.
- Benard, B. (1993). Fostering Resiliency in Kids. *Character Education*. 51(3), 44–48.
- Biscoe, B. (1999). *A Closer Look at Resilience: Rebounding from the Pain in the Past*. University of Oklahoma, College of Continuing Education.

- Blum, R. W. (2002). *Risk and Resilience: A Model for Public Health Interventions for Adolescents*. University of Minnesota, Division of General Pediatrics & Adolescent Health.
- Brown, O., Howcroft, G. és Muthen, T. (2010). Resilience in Families Living with a Child Diagnosed with Hyperactivity/Attention Deficit Disorder. *South African Journal of Psychology*, 40 (3), 338–350. <https://doi.org/10.1177/008124631004000312>
- Burt, M. R. (2002). Reasons to Invest in Adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 31, 136–52. [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(02\)00486-X](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(02)00486-X)
- Chawla, L., Keena, K., Pevec, I. és Stanley, E. (2014). Green Schoolyards as Havens from Stress and Resources for Resilience in Childhood and Adolescence. *Health & Place*, 28, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2014.03.001>
- Christie, C. A., Harley, D. A., Nelson, C. M. és Jones, K. (2008): *Promoting Resilience in Children: What Parents Can Do*, Center for Effective Collaboration and Practice. American Institute of Research. [cecp.air.org/familybriefs/docs/Resiliency1.pdf](http://cecp.air.org/familybriefs/docs/Resiliency1.pdf)
- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A. és Conway, A. M. (2009). Happiness Unpacked: Positive Emotions Increase Life Satisfaction by Building Resilience. *Emotion*, 9(3), 361–368. <https://doi.org/10.1037/a0015952>
- Cox, D. A. (2004). *Leaders Fostering Resiliency in Schools*. University of Pittsburgh, doktori disszertáció
- Deegan, G. (2003). Discovering Recovery. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 26(4), 368–376. <https://doi.org/10.2975/26.2003.368.376>
- Elias, M. J. és Haynes, N. M. (2008). Social Competence, Social Support, and Academic Achievement in Minority, Low-Income, Urban Elementary School Children. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 474–495. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.4.474>
- Engle, P. L., Castle, S., Menon, P. (1996). Child Development: Vulnerability and Resilience. *Social Science & Medicine*, 43(5), 621–635. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(96\)00110-4](https://doi.org/10.1016/0277-9536(96)00110-4)
- Erdei, Róbert (2015). Reziliencia a pedagógiában – a kockázat ellensúlyozása pedagógiai eszközökkel *Pedagógusképzés: Pedagógusképzők és -továbbképzők folyóirata*, 12-13, 41-42, 27–43.
- Erdei, Róbert (2018). A nehézségekkel való megküzdés segítése és lehetőségei. In: Toma, Kornélia; Bednarik, László; Podlovics Éva Livia (szerk.) *Iskola a határon* pp. 99–114. Líceum Kiadó, Eger.
- Fagan, J. és Palkovitz, R. (2007). Unmarried, Nonresident Fathers' Involvement with Their Infants: A Risk and Resilience Perspective. *Journal of Family Psychology*, 21(3), 479–489. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.21.3.479>



- Greeff, A. P., Vansteenwegen, A. és Herbiest, T. (2011). Indicators of Family Resilience after the Death of a Child. *OMEGA*, 63(4), 343–358.  
<https://doi.org/10.2190/OM.63.4.c>
- Grotberg, E. H. (1997a). *Resilience and Culture/Ethnicity Examples from Sudan, Namibia, and Armenia*. The Annual Convention of the International Council of Psychologists, Padova, Olaszország. 1997. július 21–23.
- Grotberg, E. H. (1997b). *The International Resilience Project*. 55. Annual Convention of International Council of Psychologists 55, Graz, Ausztria. 1997. július 14–18.
- Grotberg, E. H. (2003). *Resilience for Today: Gaining Strength from Adversity*. London, Praeger.
- Guo, W-h. és Tsui, M-s. (2010). From Resilience to Resistance: A Reconstruction of the Strengths Perspective in Social Work Practice. *International Social Work*. 53: 233  
<https://doi.org/10.1177/0020872809355391>
- Hart, A., Blincow, D. és Thomas, H. (2007). *Resilient Therapy, Working with Children and Families*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203946893>
- Heller, S. S., Larrieu, J. A., D’Imperio, R. és Boris, N. W. (1999). Research on Resilience to Child Maltreatment: Empirical Considerations. *Child Abuse & Neglect*. 23(4), 321–338. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(99\)00007-1](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(99)00007-1)
- Henley, R. (2010). Resilience Enhancing Psychosocial Programmes for Youth in Different Cultural Contexts: Evaluation and Research. *Progress in Development Studies*, 10, 295. <https://doi.org/10.1177/146499340901000403>
- Himelein, M. J. és McElrath, J. A. V. (1996). Resilient Child Sexual Abuse Survivors: Cognitive Coping and Illusion. *Child Abuse & Neglect*. 20(8), 747–758.  
[https://doi.org/10.1016/0145-2134\(96\)00062-2](https://doi.org/10.1016/0145-2134(96)00062-2)
- Huffmann, L. C., Mehlinger, S. L. és Kerivan, A. S. (2000). *Risk Factors for Academic and Behavioral Problems at the Beginning of School*, Paper 1, CE-CREDIT.com, „Your Continuing Education Resource”, <http://secure.ce4alliance.com/articles/9580/riskfactorsacademic.pdf> (letöltve: 2013. május 12.)
- Jenkins, J. és Keating, D. (1998). *Risk and Resilience in Six- and Ten-Year-Old Children*. Applied Research Branch Strategic Policy, Human Resources Development Canada, Hull, Quebec, Working Paper (W-98-23E).
- Jessor, R., Van Den Bos, J., Vanderryn, J., Costa, F. M. és Turbin, M. S. (1995). Protective Factors in Adolescent Problem Behavior: Moderator Effects and Developmental Change. *Developmental Psychology*. 31(6): 923–933  
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.31.6.923>



- Kim, D. H. és Yoo, I. Y. (2010). Factors Associated with Resilience of School Age Children with Cancer. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 46, 431–436.  
<https://doi.org/10.1111/j.1440-1754.2010.01749.x>
- Lachman, P., Poblete, X., Ebigbo, P. O., Nyandiya-Bundy, S., Bundy, R. P., Killian, B. és Doek, J. (2002). Challenges Facing Child Protection I – Lessons from the “South”. *Child Abuse & Neglect*, 26, 587–617. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(02\)00336-8](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(02)00336-8)
- Laursen, E. K. és Birmingham, S. M. (2003). Caring Relationships as a Protective Factor for At-Risk Youth: An Ethnographic Study. *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services*, 84(2), 240–246.  
<https://doi.org/10.1606/1044-3894.101>
- Lösel, F. és Bender, D. (1999). *Von generellen Schutzfaktoren zu differentiellen protektiven Faktoren: Ergebnisse und Probleme der Resilienzforschung*. In: Opp, G., Fingerle, M. és Freytag, A. *Was Kinder stärkt, Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München: Ernst Reinhardt.
- Maier, M. (2005). *Was Kinder stark macht: Resilienz – Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber widrigen Lebensumständen*. Akademie für Sozialarbeit, Bregenz
- Malmberg, L. E. and Flouri, E. (2011). The Comparison and Interdependence of Maternal and Paternal Influences on Young Children’s Behavior and Resilience. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. 40(3): 434–444.  
<https://doi.org/10.1080/15374416.2011.563469>
- Malvar Pargas, R. C., Brennan, P. A., Hammen, C. és Le Brocque, R. (2010). Resilience to Maternal Depression in Young Adulthood. *Developmental Psychology*. 46(4), 805–814 <https://doi.org/10.1037/a0019817>
- Masten, A. S. (1999). *Commentary: The Promise and Perils of Resilience Research as a Guide to Preventive Interventions*. In: Glantz, M. D. és Johnson, J. L. (szerk.). *Resilience and Development: Positive Life Adaptations*. Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic: Resilience Processes in Development, *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Masten, A. S. és Garmezy, N. (1985). *Risk, Vulnerability, and Protective Factors in Developmental Psychopathology*. In: Lahey, B. és Kazdin, A. (szerk.). *Advances in Clinical Child Psychology*, 8, Plenum Press, New York.  
[https://doi.org/10.1007/978-1-4613-9820-2\\_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4613-9820-2_1)
- Masten, A. S. és Powell, J. L. (2003). A Resilience Framework for Research, Policy, and Practice, In: Luthar, S. S. (szerk.): *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities*. Cambridge University Press, New York, 1–25.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511615788.003>

- Masten, A. S., Best, K. és Garmezy, N. (1990). Resilience and Development: Contributions from the Study of Children Who Overcome Adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425–444. <https://doi.org/10.1017/S0954579400005812>
- McMillan, J. H. és Reed, D. F. (1994). At-Risk Students and Resiliency: Factors Contributing to Academic Success. *The Clearing House*, 67, 137–140. <https://doi.org/10.1080/00098655.1994.9956043>
- Mykota, D. B. és Muhajarine, N. (2005). Community Resilience Impact on Child and Youth Outcomes: A Neighborhood Case Study. *Canadian Journal of School Psychology*, 20(1-2), 5–20. <https://doi.org/10.1177/0829573506295464>
- Niebank, K. és Petermann, F. (2002). *Grundlagen und Ergebnisse der Entwicklungspsychopathologie*. In: Petermann, F. *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie und –psychotherapie*. 5. kiadás. Hogrefe Verlag, Göttingen.
- Noltmeyer, A. L. és Bush, K. R. (2013). Adversity and Resilience: A Synthesis of International Research, *School Psychology International*, 34, 474–487. <https://doi.org/10.1177/0143034312472758>
- Pajares, F. és Valiante, G. (1997). Influence of Writing Self-Efficacy Beliefs on the Writing Performance of Upper Elementary Students. *Journal of Educational Research*, 90, 353–360. <https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544593>
- Pierce, C. (1994). Importance of Classroom Climate for At-Risk Learners. *Journal of Educational Research*, 88, 37–42.
- Punamäki, R-L., Quota, S., Miller, T. és El-Sarraj, E. (2011). Who Are the Resilient Children in Conditions of Military Violence? Family- and Child-Related Factors in a Palestinian Community Sample. *Peace and Conflict*, 17, 389–416. <https://doi.org/10.1080/10781919.2011.610722>
- Rahman, A. Y. (1999). *Early Intervention or Resilience, A Case Study*. AUSEINET Nemzetközi konferencia. Adelaide, Ausztrália, 1999. június 6–8.
- Reed-Victor, E. (2003). *Supporting Resilience of Children and Youth*, Project HOPE Information Brief No. 1. Williamsburg: Virginia Department of Education.
- Retzlaff, R. (2007). Families of Children with Rett Syndrome: Stories of Coherence and Resilience. *Families, Systems, & Health*, 25 (3), 246–262. <https://doi.org/10.1037/1091-7527.25.3.246>
- Roberts, M. C. és Steele, R. C. (szerk., 2009). *Handbook of Pediatric Psychology*. 4. kiadás, The Guilford Press, New York
- Rolf, J. E. (1999). *An Interview with Norman Garmezy*. In: Glantz, M. D. és Johnson, J. L. (szerk.). *Resilience and Development: Positive Life Adaptations*. Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York.

- Smart, D., Sanson, A., Baxter, J., Edwards, B. és Hayes, A. (2008). *Home-to-School Transitions for Financially Disadvantaged Children, Final Report*. The Smith Family, Australian Government, Australian Institute of Family Studies
- Smith, L. Webber, R. és DeFrain, J. (2013). *Spiritual Well-Being and Its Relationship to Resilience in Young People: A Mixed Method Case Study*, SAGE Open, 3 (2), 1–16.  
<https://doi.org/10.1177/2158244013485582>
- Smokowski, P. R., Reynolds, A. J. és Bezrucko, N. (1999). Resilience and Protective Factors in Adolescence: An Autobiographical Perspective from Disadvantaged Youth, *Journal of School Psychology*, 37 (4), 425–448.  
[https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(99\)00028-X](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(99)00028-X)
- Solt Á. (2012). *Peremen billegő fiatalok. Veszélyeztető és kriminalizáló tényezők gyermek- és ifjúkorban*, Doktori (PhD) disszertáció, kézirat, Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Társadalomtudományi Kar.
- Torsheim, T., Aaroe, L. E. és Wold, B. (2001). Sense of Coherence and School-Related Stress as Predictors of Subjective Health Complaints in Early Adolescence: Interactive, Indirect or Direct Relationships? *Social Science & Medicine*. 53, 603–614. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(00\)00370-1](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(00)00370-1)
- Ungar, M. (2004). The Importance of Parents and Other Caregivers to the Resilience of High-Risk Adolescents. *Family Process*. 43 (1), 23–41.
- Venters Horton, T. és Wallander, J. L. (2001). Hope and Social Support as Resilience Factors Against Psychological Distress of Mothers Who Care for Children With Chronic Physical Conditions. *Rehabilitation Psychology*. 46(4), 382–399.  
<https://doi.org/10.1037/0090-5550.46.4.382>
- Verlinden, S., Hersen, M. és Thomas, J. (2000). Risk Factors in School Shootings, *Clinical Psychology Review*, 20 (1), 3–56. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(99\)00055-0](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(99)00055-0)
- Werner, E. E. (2000). *Protective Factors and Individual Resilience*. In: Skonkoff, J. P. és Meisels, S. J. (Szerk.). *Handbook of Early Childhood Intervention* 2. kiadás. Cambridge University Press, Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511529320.008>
- Werner, E. E. és Smith, R. S. (1992). *Overcoming the Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood*. Cornell University Press, New York.  
<https://doi.org/10.7591/9781501711992>
- Wills, T. A. és O'Carroll Bantum, E. (2012). Social Support, Self-Regulation and Resilience in Two Populations: General-Population Adolescents and Adult Cancer Survivors. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 31 (6), 568–592.  
<https://doi.org/10.1521/jscp.2012.31.6.568>
- Wolin, S. J. és Wolin, S. (1993). *The Resilient Self*. New York: Villard Books.

- 
- Wustmann, C. (2004). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Beltz Verlag, Weinheim.
- Yoo, J., Slack, K. S. és Holl, J. L. (2010). The Impact of Health-Promoting Behaviors on Low-Income Children's Health: A Risk and Resilience Perspective. *Health & Social Work*, 35 (2), 133–143. <https://doi.org/10.1093/hsw/35.2.133>

**Név:** Erdei Róbert

**Munkahely:** B-A-Z Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Encsi Tagintézménye; továbbá Eszterházy Károly Egyetem Sárospataki Comenius Campus

**Beosztás/foglalkozás:** pszichológus, tagintézmény-igazgató, adjunktus

**e-mail:** [erdeirobert@gmail.com](mailto:erdeirobert@gmail.com)

**Szakmai bemutatkozás:** Pszichológusként dolgozom a B-A-Z Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Encsi Tagintézményében már 10. éve. 2015 óta a Sárospataki Comenius Campuson is oktatok pedagógiai, pszichológiai és gyógypedagógiai tárgyakat. Korábban szakértői bizottságban is dolgoztam közel 10 évet, amire most újra van lehetőségem. Szakmai érdeklődésem leginkább a kognitív képességekre kiterjedő pszichológiai diagnosztika, a reziliencia jelenségköre és az óvoda-iskola átmenet kérdéseire fókuszál.

PODLOVICS ÉVA LÍVIA

## A KOMPETENCIÁK AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁTÓL AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁSIG

### Absztrakt

Jelen dolgozatban az általános iskolai kompetenciamérések alapjául szolgáló Nagy József-féle elgondolást mutatom be részleteiben, majd rámutatok a kompetenciák alakulására az élethosszig tartó tanulás színterén. Előbbi szerzett tudásaink szervesen összefüggenek egymással, ám alapvető különbségük is van: míg az általános iskolában kialakítandó képességeink alapvető tudásunk részét képezik, s iskolai beválásunkat prognosztizálják; az ember későbbi életkorban kifejlesztett tudásai az alapvető kompetenciákra épülnek, de nem feltétlenül szükségesek egymáshoz.

**Kulcsszavak:** kompetencia, élethosszig tartó tanulás, kognitív kompetencia

### 1. A kompetenciákról Magyarországon

Dolgozatomban a kompetenciával kapcsolatos fogalmak különbségeire világítok rá, majd az élethosszig tartó tanulással kapcsolatos kompetenciákat villantom fel. Magyarországon 2001-ben kezdődtek az országos kompetenciamérések, melyekről előbb a 2007/2008-as tanévtől a közoktatásról szóló törvény, majd a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 80. §-a rendelkezett. A magyar közoktatást érintő kötelező kompetenciamérések célja az intézményekben folyó teljesítmény diagnosztikus mérése, esetenként a változtatás igényével. Az elmúlt években a mérések szakaszai kibővültek, s a 2002-es kezdeti 5., majd 9. osztályos mérést<sup>1</sup> felváltotta a kötelező 6., 8. és 10. osztályban kötelező mérés, melyet kiegészíthet egy (nem kötelező) 4. osztályos mérés, melynek kivitelezéséről az iskola dönt.<sup>2</sup> A KIR honlapján olvasható mind a matematikai eszköztudás

1 Oktatási Hivatal, Kompetenciamérés 2001/2002: tesztfüzetek és javítókulcsok. Letöltés: [https://www.oktatas.hu/koznevelas/meresek/kompetenciameres/feladatsorok/kompmeres\\_2001\\_2002](https://www.oktatas.hu/koznevelas/meresek/kompetenciameres/feladatsorok/kompmeres_2001_2002), (2019. 10. 01.)

2 Oktatási Hivatal, KIR Tanügyigazgatási szakportál: Az országos mérések eredményei 2008-tól. Letöltés: <https://www.kir.hu/okmfit/>, (2019. 10. 01.)

mérésének célja, mind a szövegértésé.<sup>3</sup> Összefoglalva a megállapításokat, a mérést végzők arra kíváncsiak, hogy a gyerekek mennyire tudják alkalmazni tudásukat a mindennapi életben. A mérések előbbi tartalma *egyértelmű kapcsolódást* jelent a PISA-mérésekhez, ami reménytelivé teszi, hogy változások történhetnek már az általános iskolában, ami a későbbi teljesítményre nagy hatással van.

## 2. Készségek, képességek, kompetenciák – rutinok, reflexek, pszichikus és kognitív rendszerek

Az országos kompetenciamérések bevezetését eredményező kutatásokat s a működésükre vonatkozó néhány reflexiót szintén emlitem. A témához kapcsolódva először felmerül a készségek és képességek közti különbség kérdése, mely elemeket általánosan a kompetencia alkotóiként szokták meghatározni anélkül, hogy a kettő viszonyát tisztáznák. A kompetenciamérés országos elindításában óriási szerepet játszó Nagy József különbségüket sokkal differenciáltabban határozza meg, s kitér fejlesztésükre is (Nagy, 2000). Utóbbi azért nagyon fontos, mert a minél korábbi fejlesztésnek van a legnagyobb hatása. Nagy 2000-es években közreadott több évtizedes alapkutatáson alapuló értékelési, fejlesztési módszere<sup>4</sup> valójában egybeesett az európai uniós törekvésekkel. (Vass, 2009) Mivel azonban Magyarország csak 2004-ben lett tagja az uniónak, a korábban hozott uniós intézkedések ugyan érinthették, de életbe léptetésük természetesen csak később történt meg. Dolgozatomban mind a készségekre, mind a kompetenciákra vonatkozó hatótényezőt emlitem, nagyobb hangsúlyt helyezve a magyar eredményekre.

Nagy a következőképpen fogalmaz: *„A készségek öröklött és tanult rutinokból, valamint egyszerűbb készségekből, ismeretekből szerveződő pszichikus rendszerek, amelyek a képességek, a kompetenciák komponenseiként aktiválódnak a személyiség működésében, viselkedésében.”*

---

3 „A szövegértés területen a különböző szövegekhez (elbeszéléshez, rövid történethez, magyarázó szöveghez, menetrendhez vagy éppen egy szórólaphoz) kapcsolódó kérdések jellemzően az információk viselkedését, következtetések levonását, kapcsolatok felismerését vagy a szöveg részeinek vagy egészének értelmezését várják el a tanulóktól minden évben. A matematikai eszköztudás területén pedig az alkalmazott feladatok valamilyen életszerű szituációban megjelenő probléma matematizálását, megoldását és a megoldás kommunikálását kéri a tanulóktól a matematika különböző területeit érintve (mennyiségek és műveletek; hozzárendelések és összefüggések; alakzatok síkban és térben; események statisztikai jellemzői és valószínűsége).” OH, KIR Tanügyigazgatási szakportál: Az országos mérések eredményei 2008-tól. Letöltés: 2019. 10. 01. <https://www.kir.hu/okmfit/>

4 Az utalás az Új Pedagógiai Szemlében megjelent pódiumbeszélgetésen hangzott el. *A gyerek nem iskolásként, hanem óvodásként kerül az iskolába: Diagnosztikus mérés az első évfolyamon, részletek egy pódiumvítából*, Új Pedagógiai Szemle, Országos Közoktatási Intézet, <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00070/2003-04-np-Schuttler-Gyerek.html>, Letöltés: 2019. 05. 05.

(Nagy, 2000, 255. o.) Az ember néhány száz öröklött rutinnal<sup>5</sup> születik (pl. reflexek, felismerő rutinok, mint a mosolyfelismerő rutin), és több tízezer tanult rutint szerez élete során (melyek lehetnek önálló komponensek vagy készségek összetevői). Rutinokból és merev készségekből (rögzült, memorizált egységek) szerveződnek a *ciklikus* (például a kapálás, a számolás készsége), továbbá a *rugalmas készségek* (referenciaképek segítségével működnek, pl. egy étel megfőzésének vagy az írásbeli osztásnak a készsége). A *komplex készségek* (például a helyesírási készség) rutinok, egyszerűbb készségek és ismeretek sokaságának *funkcionális rendszerei*. A sok ezer készség közül azok a *kritikus készségek*, amelyeknek elsajátítása meghatározó szerepet játszik a személy valamely képessége, kompetenciája vagy egész személyiségfejlődése szempontjából. „Ebből következően a *kritikus készségek elsajátításának segítése a képességek, a kompetenciák, a személyiség fejlődésének feltételei és eszközei*.” (i. h.)

Összegzőképpen tehát az mondható, hogy Nagy József szerint a sok ezer öröklött vagy tanult rutinból alakuló készségből különböző módokon szerveződik néhány tucatnyi képesség, melyekből pedig három általános (valamint több speciális) kompetencia alakul. Ez a *kognitív*, a *szociális* és a *perszonális* kompetencia, melyeknek a készségekkel és a személyiség fejlődésével együttes segítői a *kritikus készségek*.<sup>6</sup> A három kompetencia közül a kognitív (s az azt alkotó képességek, kritikus készségek) jellemzője az, hogy olyan információkezelő, információ-feldolgozó készség, mely információkból információkat hoz létre (ellentétben a szociális, perszonális és speciális kompetenciákkal, melyek információkezelése, -feldolgozása, -hasznosítása, stb. valamilyen tárgyi célt szolgál).

### 3. Előzetes mérések az iskolában

Nagy József és munkatársai kutatásai során hat, a fejlődés szempontjából fontos kritikus kognitív képesség<sup>7</sup> elsajátításának s fejlesztésének iskolai megvalósulását mérték.

<sup>5</sup> A *rutinok* egy másodperc alatt működésbe lépő, szándékosan nem kontrollálható pszichikus komponensek. A szavak mint auditív felismerő és artikulációs kivitelező rutinok korlátlan számú mondat komponenseként aktiválódhatnak, de állandósult szókapcsolatokban is rögzülhetnek anélkül, hogy önálló létük megszűnne. A rögzülések merev készségek.

<sup>6</sup> Ezek között vannak olyan általános készségek/képességek (olvasás), melyek az iskolai nevelés feladatai közé tartoznak, míg vannak olyan speciális kompetenciák (foglalkozás, hivatás), melyek bizonyos speciális kritikus készségek nélkül nem fejlődhetnek ki, s az oktatás általános szerepén túlmutatnak.

<sup>7</sup> Ide tartozik a *beszédhanghallás* (az olvasás, a helyesírás elsajátításának feltétele, kritikus készsége, melynek kialakulatlansága a nem organikus eredetű diszlexia alapvető oka), az *olvasási készség* (dekódolás) és *olvasási képesség* (szövegértés), a *számolási és mértékváltási készség*, a *tapasztalati következtetés* és az *összefüggés-megértés*. Nagy szerint pl. amíg a tapasztalati következtetés elemei nem ismertek az iskolában, konkrét fejlesztésük sem történik meg. Ez viszont azt eredményezte a felmérés idején (s gyaníthatóan manapság is), hogy „az érettségig ez a készség sem optimalizálódik eredményesebben, mint a mértékváltás. Vagyis az érettségiző tanulók több mint fele részlegesen, hibásan működő nyelvi szintű következtetési készséggel minősül érett-



Megállapításuk 2000-ben az volt, hogy a gyermekekben sok esetben *nem rögzülnek* megfelelő mértékben a különböző készségek, melyek hiánya nélkül más készségek ráépülése sem történhet meg. Előfordulhat, hogy valamely gyermeknél pl. az értelem fejlettségét is jól mutató elemi matematikai (számlálási vagy manipulatív számolási) készség nem rögzül, s a gyermek „értelmileg visszamaradott lesz” (Nagy, 2000, 258. o.). Ekkor viszont sajnos ennek minden ódiumával kell leélnie az életét. A készség kialakulása mérések alapján a modern társadalmakban 3–7 éves korban alakul ki, viszont ha a gyerekek az iskolába lépéskor csak a 3–4 évesek átlagát érik el, akkor „súlyos hátránnyal kezdik iskolai életüket, esetleg emiatt egész jövőjük megpecsételődik”. (i. h.) Az alapkutatásokat, valamint a tanulmány írását tizenkilenc évvel követően érdemes lenne megvizsgálni az iskolákban, hogy milyen mértékű változások történtek s történnek a kritikus készségek optimális kialakítása, illetve fejlesztése terén.

A kutatók további megállapítása az, hogy pl. előbbi kognitív készség (számlálási) *optimális elsajátításának*<sup>8</sup> meg kellene történnie az óvodában és első, második osztályban, míg más készségeknek az oktatási folyamat egyéb szakaszaiban. Ez természetesen nagy felelősséget ró a pedagógusokra, amit nehezít a jelenlegi tankönyvek megjelenésének gyors tempója is, ami nem ad lehetőséget a készség begyakorlására, elsajátítására.<sup>9</sup> A mérések bevezetésének kiindulópontja tehát a nem optimális elsajátítás visszaszorítása volt a mérés és fejlesztés segítségével s nagy-nagy türelemmel, hiszen bizonyos kritikus készségek<sup>10</sup> elsajátítása a lakosság nagy részében akár 10–15 évig is eltarthat (Nagy, 2000).

A kutatónak és csoportjának három alapvető feladata volt a rendszerképződés kritériumának (a kritikus készségek, képességek teljes elsajátítandó komponenskészletének) a megismerése; majd az optimalizáció, az optimális begyakorlottság kritériumáé; végül pedig az elérendő szabályozási szint mint kritérium megismerése is.<sup>11</sup> (Nagy, 2000) A projekt helyzetfelméréséhez a kutatócsoport a diagnosztikus értékelés három típusát használta – melyek egyébként az azóta általánossá váló kompetenciamérések elemei –, az átfogó,

---

nek.” (Nagy, 2000, 265. o.) A *komplex olvasási készség* (dekódolás) rendszerképződésének kialakulásához azt kell tudni, hogy *a dekódolási rendszer kialakulásának feltétele mintegy ötezer vizuális szófelismerő rutin elsajátítása*. Ahhoz, hogy a készségfejlesztés kritériumorientált legyen, ezt tudatosan alkalmazni kell.

8 Az optimális elsajátítás százalékos aránya kritikus kognitív készségenként/kompetenciánként más és más, de általában 93–97% körüli. Problémát okoz itt az, ha az iskolában a gyakoroltatásuk/fejlesztésük csak bizonyos ideig történik célirányosan, utána pedig mérés nélkül abbamarad. Így lehetséges, hogy bizonyos készségeket csak részben, tökéletlenül, kis mértékben sajátítanak el a gyerekek.

9 A Mozaik Kiadó népszerű tankönyvcsaládja pl. jelenleg nincs rajta a támogatott tankönyvek listáján, csak költségek árán szerezhető meg. Utóbbi elkerülésére pedig általános törekvés van az iskolákban. Letöltés: <https://www.mozaik.info.hu/Homepage/Mozaportal/MPkiadvany.php?f=AMT&a=SKM> (2019. 11. 01.)

10 Ilyen például a verbális mértékváltás, ld. Nagy, 2000. 262. o.

11 Az erre vonatkozó vizsgálatokat, méréseket Nagy és a hat kompetenciát kutató csoport el is végezte. Ezen felül az iskoláknak pedig az optimális elsajátítás, begyakorlás szervezeti feltételeit és módjait kellene kidolgozni.



analitikus és értelmező diagnózist. Az első diagnózis egy osztályra mint csoportra reflektált, s viszonyította az eredményeket az országos átlaghoz (*átfogó*) egy adott készség elsajátítása kapcsán. Az analitikus diagnózis egy adott készség komponenseinek *személyenkénti* elsajátítási szintjét mutatta, míg az *értelmezés* a pedagógus/adott tantestület megállapítása a helyzetben rejlő tevékenységeket illetően. Az erre irányuló tevékenységet *kritériumorientált fejlesztésnek* nevezi Nagy, aminek célja a fejlesztendő területek optimális szintű elsajátítása a különbségek megszűnéséig, függetlenül a gyerek életkorától.

A lemaradók fejlesztésének kulcsa tehát a *kritériumorientált pedagógia*, melynek azonban nem kell lemondania a tananyag további részéről sem. A kettő nagyon is jól működhet együtt: a *letanító pedagógiát* (mely adott anyagrészek átadását tekinti célnak) és a kritériumorientált pedagógiát együttesen alkalmazva történhet meg a gyermekek fejlesztése és tanítása az iskolában különbségeik figyelembevételével, differenciáltan. A tananyag átadása tehát nem szűnik meg célként, csak azt kívánja az alkalmazóktól, hogy a kritériumoknak megfeleltesse a tanterveket, hogy a fejlesztés a mindennapi tevékenységbe bevonható legyen.<sup>12</sup>

A kritériumorientált fejlesztés fontos mozgatórugója az *elsajátítási motívum* (*mastery learning*) aktiválása, mely öröklött motívum valamilyen készség optimális elsajátítására irányul, pl. a járásra. Ez a motívum viszont aktiválható a tudatos tanulásnál is, pl. mesterei akarhatunk lenni egy nyelvnek vagy egyéb készségeknek, tehát interiorizálhatjuk magunkban a célunkat, ami aztán feleslegessé teszi a külső jutalmazást.

Jelezttem már, hogy az említett Nagy József-féle fogalmak mint mérési és fejlesztési célok köszönnek vissza az országos kompetenciamérésekben,<sup>13</sup> ami rámutat alapos kidolgozottságukra, mérhetőségükre és így alkalmazhatóságukra. Úgy vélem, hogy

12 Ezzel párhuzamosan az óvodában is célul tűzi ki Nagy a három kritikus kognitív készség kritériumorientált fejlesztését: a beszédhanghallását, a nyelvi szintű következtetését (ami tulajdonképpen egyfajta anyanyelvfejlesztés) és a húszas számkörbeli perceptuális és nyelvi szintű elemi számolási készségét (Nagy, 2000). Az óvodából az iskolába történő átmenet idején, az első osztályba lépéskor 2002 májusa óta történnek ún. DIFER-mérések, melyek fejlesztője szintén Nagy József volt. A mérés egyelőre nem kötelezően, általánosan mér mindenkit, hanem a pedagógus belátásától függően egyeseket vagy egész csoportokat vizsgálnak vele. Ami fontos, az az, hogy diagnosztikus céllal használják. A mérésekkel kapcsolatos szakmai beszélgetés anyaga mutatja a kérdésben megosztott szakemberek véleményét. *A gyerek nem iskolásként, hanem óvodásként kerül az iskolába. Diagnosztikus mérés az első évfolyamon – részletek egy pódiumvitából.* <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00070/2003-04-np-Schuttler-Gyerek.html>. Letöltés: 2019. 05. 05. A mérésről magáról olvashatunk: *Alapkészségek a kisiskoláskorban. Mi fán terem a DIFER?* <http://www.koloknet.hu/iskola/meres-es-ertekeles/mi-fan-terem-a-difer/>. Letöltés: 2019. 05. 05.

13 Például az Oktatási Hivatal Tanügyigazgatási Szakportálján a 4. osztályosok lehetséges mérésének leírásában a Nagy-féle fogalmakat használják. „Az országos vizsgálat célja az alapkészségek és képességek fejlettségének diagnosztikus felmérése, ezáltal ezek fejlesztésének segítése.” <https://www.kir.hu/okmft/>. Letöltés: 2019. 05. 15. Vagy ide tartozik az is, hogy a 6., 8., 10. osztályban kötelező mérések célja a diákok szövegértési képességének és matematikai eszköztudásának országos mérése, melyeket Nagy kritikus kognitív kompetenciaként határoz meg.

bár – legalábbis kezdetben – nagy ellenállás volt mind az első osztályban alkalmazott DIFER-tesztek, mind pedig a kompetenciamérések kapcsán, ezek a mérések előbb-utóbb a szükséges változtatások irányába vezetnek majd. A helyzet felméréséhez nagyban szükségesek, s rámutatnak a fejlesztés kívánatos irányára is. Éppúgy, ahogyan az orvosnál szükséges a megfelelő diagnózis az egészség újbóli visszaállítására, szükség van ezekre a tesztekre. A szükséges változásokat pedig a PISA-méréseken is megjelenő rossz eredmények indikálják, melyek aztán később az oktatás hatóköréből kikerülve széles körű társadalmi problémává válnak.

#### 4. Uniós kompetenciák az élethosszig tartó tanulás irányába vezető úton

Az Európai Unió közös döntésének következtében a Nagy József által mért *általános kompetenciák* köre kibővült, s a szövegértés és a matematikai eszköztudás mellett jelenti a motivációt vagy a tanulás szabályozására való képességet is. Ezeken kívül, de rájuk épülően, az unió szerint *nyolc egyéb kulcskompetencia* elsajátítására van szükség az élethosszig tartó tanulás megvalósítása érdekében. Ezek: az anyanyelvi kommunikáció, az idegen nyelvi kommunikáció, a matematikai, természettudományi és technológiai kompetenciák, a digitális kompetencia, a tanulás tanulása, a személyközi és állampolgári kompetenciák, a vállalkozói és a kulturális kompetencia.<sup>214</sup> Ahogyan látjuk, ezek a kompetenciák nem feltétlenül függnek össze szorosan egymással, hiszen lehetünk anyanyelvünk mesterei, míg idegen nyelven nem érjük el ezt a szintet; avagy lehetünk humán beállítottságú személyek, akiktől távol áll a matematika vagy a természettudomány. Egyszerűen mesterei nem leszünk minden, csak néhány kulcskompetenciának, de alapszinten a többivel is tisztában leszünk. Az újabb kompetenciák sajátossága a rendszerezőképeség és önmagunk motiválásának tudása, mely tudást szerencsés lenne az általános iskolában is kiaknázni különböző technikákkal. Az iskolában előírt tananyag mennyisége ugyanis egyre nő, s egyrészt nagy kitartást, másrészt pedig rendszerező technikákat igényel. Ahogyan az általános, alapvető kompetenciák (szövegértés, matematikai eszköztudás) áthatják a többi, úgy az elsajátítani kívánt tananyag mennyisége és értelmezhetősége miatt hangsúlyt kap a motiválási és rendszerezőkészség is, amelyeknek át kellene hatnia már az általános iskolai képzést is.

A kompetenciák sokfélesége megmutatkozott dolgozatomban. Úgy vélem, hogy folyamatosan történnek próbálkozások a csoportosításukra, illetve azok meghatározására,

---

<sup>214</sup> Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák, Európai referenciakeret, <https://ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto#1>. (Letöltés: 2019. 05. 05.)

melyek áthatják a többiekét. Utóbbiról olvashatunk Vass Vilmos összegző tanulmányában, melyben a már bevezetett 1995-ös NAT hatásaitól tekinti át a magyar közoktatási rendszert a PISA-tanulmányokon át a kétszintű érettségiig. Vass vizsgálatában három kompetencia, a kommunikációs, az együttműködési és a problémamegoldó kompetencia magyarországi bevételeivel foglalkozik, melyeket általánosként definiál, mert áthatják egymást és a többi kompetenciát is.

Záró megjegyzésként annyit fűzök az előbbiekhöz, hogy a speciális kompetenciák kifejlődéséhez mindenképpen szükségesnek tartom a Nagy által meghatározott kritikus kognitív készségeket s ezek minél optimálisabb elsajátítását; valamint a tanulás rendszerezésének s a motivációnak az elsajátítását már az általános iskolában.

### Irodalom

*A gyerek nem iskolásként, hanem óvodásként kerül az iskolába: Diagnosztikus mérés az első évfolyamon*, részletek egy pódiumvitából, Új Pedagógiai Szemle, Országos Közoktatási Intézet, Letöltés: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00070/2003-04-np-Schuttler-Gyerek.html> (Letöltés: 2019. 05. 05.)

*Alapkészségek a kisiskoláskorban. Mi fán terem a DIFER?* Letöltés: <http://www.koloknet.hu/iskola/meres-es-ertekeles/mi-fan-terem-a-difer/> (Letöltés: 2019. 05. 05.)

Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák, Európai referenciakeret, <https://ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto#1> (Letöltés: 2019. 05. 05.)

Oktatási Hivatal, KIR Tanügyigazgatási szakportál: Az országos mérések eredményei 2008-tól. Letöltés: <https://www.kir.hu/okmfit/> (Letöltés: 2019. 10. 01.)

Nagy József (2000). A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése, *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8., 255–266.

Oktatási Hivatal, Kompetenciamérés 2001/2002: tesztfüzetek és javítókulcsok. Letöltés: [https://www.oktatas.hu/koznevelas/meresek/kompetenciameres/feladatsorok/kompmeres\\_2001\\_2002](https://www.oktatas.hu/koznevelas/meresek/kompetenciameres/feladatsorok/kompmeres_2001_2002) (Letöltés: 2019. 10. 01.)

Vass Vilmos, 2009. *A kompetencia fogalmának értelmezése*. Letöltés: <https://ofi.hu/tudastar/hidak-tantargyak-kozott/kompetencia-fogalmanak> (Letöltés: 2019. 05. 15.)

Név: dr. Podlovics Éva Livia

Munkahely: Eszterházy Károly Egyetem Sárospataki Comenius Campus

Beosztás/foglalkozás: egyetemi adjunktus

---

**e-mail:** podlovics.eva@uni-eszterhazy.hu

**Szakmai bemutatkozás:** Egyetemi tanulmányaimat a Miskolci Egyetemen kezdtem, ahol okleveles angol nyelv és irodalom szakos tanár (főiskolai) – filozófia szakos bölcsész és tanári, okleveles fordító és tolmács, valamint okleveles angoltanár szakos végzettségeket szereztem. Egerben, az Eszterházy Károly Egyetemen okleveles neveléstudomány szakos bölcsészként végeztem. Doktori disszertációm a Debreceni Egyetemen védtem meg filozófiából. Egyetemi oktatóként előbb az angol nyelvvel, filozófiával és etikával foglalkoztam, újabban pedig a pedagógiával kapcsolatos tárgyakat tanítok. Publikációim elsősorban a filozófiához, illetve a fordításelmélethez köthetők, jelen kötetben azonban a pedagógia bizonyos problémaköreihez nyúlok. A kötetben megjelent egyik írásomban arra mutatok rá, hogy a tanítás-tanulás hatékonysága növelhető a diákok rezilienciájának fejlesztésével; másrészt pedig arra hívom fel a figyelmet, hogy az élethosszig tartó tanulás kompetenciái a felnőttkorban ugyanúgy fejlesztést igényelnek, mint az általános iskolai alapkompétenciák.

K. NAGY EMESE

## A TANULÓK STÁTUSZHELYZETE ÉS KEZELÉSE

### Absztrakt

Írásom célja a tanulók osztálytermi sikerességét befolyásoló státuszhelyzettel összefüggő fogalmak áttekintése és a státuszhelyzet kezelése egy lehetséges módjának a bemutatása. Érintem az osztály/tanulói csoport heterogenitását mint a tanuló motiváltságát és sikerességét befolyásoló körülményt. A státuszvizsgálathoz kapcsolódóan beazonosítom a státuszrangsor, státuszjellemvonás fogalmakat és az ezekhez kapcsolódó viselkedésbeli megnyilvánulásokat. Bemutatom a státuszrangsor kezelésére ma az egyik leghatékonyabb eljárást, a Komplex Instrukciós Programot és a hozzá kapcsolódó, a státuszkezelés kiindulási alapjaként szolgáló mérések eredményeit.

A Komplex Instrukciós Program alkalmazása során azt vizsgálom, hogy a pedagógusi, illetve a tanulói tevékenységformák, valamint azok változásai milyen kapcsolatban vannak egymással, és ezek milyen hatást fejtenek ki a tanulók státuszhelyzetére.

**Kulcsszavak:** státusz, státuszhelyzet, hierarchia, heterogenitás

### 1. Bevezető gondolatok

Csoportmunka-szervezés során a pedagógusok gyakran keresik a megoldást arra, hogyan vehetik rá a tanulókat a közös munkára, a harmonikus együttműködésre. Számukra gondot jelentenek azok a tanulók, akiket a társaik nem fogadnak el, akikkel nem szívesen dolgoznak együtt. Problémát jelentenek azok is, akik uralják a csoportot, társaiknak folyamatosan utasításokat adnak, egyedül akarnak mindenben dönteni, és legtöbbször csak magukat tartják kompetensnek a feladatok elvégzésére. Azok a tanulók, akikre társaik nem figyelnek, akik nem vesznek részt a közös munkában, akik a csoporton belül uralkodó szerepet töltenek be, bizonyos szempontból ugyanabba a csoportba tartoznak, vagyis azok közé a tanulók közé, akik státuszproblémával küzdenek. A visszahúzódnókról társaik úgy gondolják, hogy értéktelen tagjai a csoportnak, nem tudnak semmivel hozzájárulni a feladat megoldásához. Míg az uralkodó tanulókról azt tartják, hogy kiválóak,

mindig jó ötleteik vannak, és elsősorban ők kompetensek a csoporton belül a döntéshozatalra. A helyzetet a pedagógus azzal próbálja orvosolni, hogy új tanulói csoportot alakít, remélve, hogy a tanulók az új csoportban másképp fognak egymáshoz viszonyulni. Egy idő után azonban azt veszi észre, hogy a domináns tanuló az új csoportjában is átveszi a vezető szerepet, és a csendes tanuló ott is visszahúzódó marad. A felvázolt eset a státuszprobléma jelensége, amely nem jellembeli vagy egyedi hiányosság, hanem a környezet hatására kialakult állapot. Kezelésére a Komplex Instrukciós Program (a továbbiakban KIP) alkalmazása egy lehetséges megoldás, amely alapvetően a státuszkülönbség csökkentésére, illetve megszüntetésére irányuló metódus. Írásom célja a státuszhelyeztetel összefüggő fogalmak áttekintése után a státuszhelyezetkezelés lehetőségének a bemutatása és a figyelem ráirányítása arra, hogy a tanulók teljesítménye tudatos pedagógusi munkával növelhető.

## 2. Az osztály tanulói heterogenitása

A tanulói populációban fellelhető nagyfokú tudásbeli, kulturális és szociális háttérből adódó heterogenitás jelentős hatással van a fiatalok fejlődésére. A kérdés az, hogyan lehet erre a sokszínűsége, kihívásra magas szintű oktatással válaszolni. A pedagógusok többsége úgy véli, hogy ezt a heterogenitást képtelenség eredményesen kezelni, hiszen többé-kevésbé már mindnyájan próbálkoztak – eddig be nem vált – különböző módszerekkel. Bár a nehézséget a tanulók képesség- és tudásbeli eltérése okozza, jelentős szerepet játszik a tanulók motiváltsága és magatartása is.

Sok szülő kíváncsi, hogy gyermeke olyan osztályba járjon, ahol az őt érő hatások húzóerőként és nem teljesítménycsökkentő tényezőként lépnek fel (Henry és Rickman, 2007; Fejes és Szűcs, 2019). Ezt a feltevést támasztja alá Illyés (2000) is, miszerint azok a gyerekek, akik olyan osztályba kerülnek, ahová főleg az alulszocializált családok gyermekei járnak, az osztály teljesítménye általában alacsonyabb, mint azokban, ahol az osztályon belüli heterogenitás nagyobb. A szülők ebből arra következtetnek, hogy a viszonylag homogén, többségében alulszocializált család gyermekeit befogadó iskola nem képes kezelni (csökkenteni és kompenzálni) a tanulók teljesítményében megmutató erős különbséget, az oktatás színvonala alacsony, és az egyén lemaradása szembe-tűnő. Az ilyen félelmekből adódó egyik következtetés és igény a homogén összetételű osztályok létrehozása, ahol a hasonló képességű tanulók, remény szerint, együtt jutnak el a tudás következő szintjére. Az ilyen homogén csoportokban a tanulók közötti különbséget, amely akadályt jelenthet az oktatásban és a tudásbeli gyarapodásban, minimálisra próbálják csökkenteni. A két ellentétes pólusú osztály létrehozásának a következménye

viszont az önmagát beteljesítő jóslatként értelmezhető Pygmalion-effektus kialakulása lesz. Feltételezhetően a legnemesebb szakmai szándékkal kialakított „gyenge” és „erős” tanulócsoporthoz tagjaiban ugyanis tudatosulnak ezek a kategóriák, és a kategóriájuknak megfelelő viselkedést mutatják egy idő után (Cserné, 1991; K. Nagy, 2007; Boser, Wilhelm és Hanna, 2014). Ezen veszély elkerülésének egyik kívánalma, hogy az oktatáspolitikai határozottan lépjen fel a szegregált oktatás-nevelés ellen, és mind szakmailag, mind anyagilag támogassa a pedagógiai integrációt.

A homogén osztályok létrehozása igényével rendelkezőkkel ellentétben vannak, akik azt vallják, hogy a képességbeli heterogenitás pozitív jelenség, amelynek előnyei, ha felismerik és kihasználják, minden tanuló előrehaladását szolgálják, a gyengébb képességűeket éppen úgy, mint a jókét. Az ilyen szervezés, a tudás gyarapítása mellett, a gyerekek társasviselkedés-tanulásának egyik alapvető feltételét teremti meg. Az osztálytermi heterogenitás szükségességét először Dewey hangsúlyozta (Yates, 1976). Szerinte az iskolai csoportoknak a társadalom miniatűr képét kell tükröznie, olyan közösségeket, ahol a különböző társadalmi osztályok képviselői egyaránt jelen vannak. A tapasztalatok azt mutatják, hogy minél homogénebb az iskola, annál inkább konzerválja a társadalmi egyenlőtlenségeket, és annál inkább útjába áll a társadalmi mobilitásnak (Csoma, 2004, OECD 2018; Kertesi, 2018; Ercse, 2019).

A homogenitás megszüntetése és a heterogén osztályok létrehozása feltételezésünk szerint nem elég a probléma megoldásához. Megfelelő oktatási módszerek alkalmazása és az ezekhez szükséges feltételek biztosítása segíti elő azt, hogy a szintbeli eltérésből olyan pedagógiai előnyt kovácsoljanak a pedagógusok, amely a tanulók tudásának a gyarapodásához vezet. E koncepció alap gondolata, hogy a szociális interakción és az egyén önállóságán keresztül kell megteremteni a fejlődéshez szükséges feltételeket, vagyis teret kell adni a közös és egyéni munkavégzés harmonikus kapcsolatának a megvalósulásához. A heterogén csoportban a közös feladatmegoldásban a gyengébb tanulók sikereiből társaiktól problémamegközelítési módot, feladatmegoldási stratégiát is tanulhatnak. Ugyanakkor a heterogén csoportban érvényesülhet a gyengébbek segítségével adódó sajátos kooperáció, amely a tudásban és a szociális készségek fejlesztésében – mindkét pólus tekintetében – jótékony hatású (Henry és Rickman, 2007; Cohen és Lotan, 2014; K. Nagy, 2007, 2012, 2015).

Az iskola alapvető célja, hogy a tanulókat felkészítse a plurális társadalomban való hatékony részvételre. A kutatások azt támasztják alá, hogy a heterogén csoportban az alacsonyabb szinten teljesítő tanulók esetében jobban érvényesülnek a kihívások, mint a(z) alacsony szintű) homogén összetételűben (Boliver és Swift, 2011), ezért azok a stratégiák, amelyek képesség szerint különítik el a tanulókat egymástól, ellenkező hatást érnek el, megosztják a tanulói populációt. Ma a magyar iskolák többségében fellelhető

szegregáció egyébként azt az üzenetet közvetíti a tanulóknak, hogy az eltérő csoportok egyenlő részvétele és együttműködése csak elméletileg lehetséges a társadalomban.

### 3. A státuszvizsgálat ismérvei

A státuszvizsgálat segítségével állapítható meg, hogy egy tanuló státuszhelyzete milyen hatással van a csoporttagok közötti viszonyra, a csoporton belüli együttműködésre és a társak egymásra hatására. A státusz beazonosításával érjük el, hogy a pedagógus státuszrendező feladatokon keresztül növelje tanulói iskolai teljesítményét. A státuszvizsgálat során az alábbi jellemző ismérveket azonosítjuk be:

- státuszrangsor,
- státuszjellemvonás,
- viselkedés.

A továbbiakban a státuszrangsort egy *adott tantárgy szempontjából* fennálló sorrendként értelmezem.

#### 3.1. A státuszrangsor jellemzője

A státuszvizsgálat segítségével arra kerestem a választ, hogy a tanulmányi teljesítményt erősen befolyásoló státuszhelyzet milyen hatással van a csoporton belüli együttműködésre és a csoporttagok között létrejött kapcsolatokra (Wilkinson és Fung, 2002; Cohen és Lotan, 2014; K. Nagy, 2007; K. Nagy és mtsai., 2018).

A *státuszrangsor* az osztályhierarchiában elfoglalt hely, azaz a tanulók között kialakult sorrend, amely rangsorban az elfoglalt hely (*státuszhelyzet*) a csoportmunkában való részvételre és a feladat teljesítésére befolyásoló hatással van. Mivel a státuszrangsorban feljebb helyezkedő tanulók aktívabban vesznek részt a tanórai munkában (K. Nagy, 2007), domináns viselkedésük a csoport által teljesítendő feladat kimenetelére erősebb hatást gyakorol, mint a státuszukban gyengébbeké. A helyzetet erősíti, hogy az iskola falai között meglévő, legtöbbször a társadalomból, családból hozott előítéletek (Keresztes-Takács, Lendvai és Kende, 2016) miatt a tanulók többsége számára a hátrányos helyzetű tanulók jelenléte nem fontos, sőt nemkívánatos. Ez a vélekedés tehát nagy valószínűséggel, a státuszrangsorban felül elhelyezkedő csoporttag vagy tagok véleményének a hatása. Minél magasabban helyezkedik el egy tanuló a csoporthierarchiában, azaz minél magasabb a státusza, véleménye annál erősebb befolyásoló hatással van a csoporttagok véleményére és következésképpen a teljesítményére. Hatására a csoporton belüli tekintélyrangsor megerősödik, amelyet megváltoztatni nagyon nehéz. A problémát



súlyosbítja, hogy ugyanez a csoport egy másik tantárgy tekintetében vagy egy másik feladat megoldása közben ugyanezt a stabilizálódott helyzetnek megfelelő rangsort állítja fel, amely egyre szilárdabbá válik. A státuszkezelés célja ennek a rangsornak a befolyásolása, a státuszkülönbségek közelítése, amelyet a pedagógusok hozzáértése pozitív irányba tolhat. Elvárt eredménye minden tanuló tekintetében a képességeknek megfelelő tudásban történő előrehaladás.

### **3.2. Státuszjellemvonás**

A státuszjellemvonás a csoporton belül az egyének sajátos jellemzője. A státuszjellemvonások között

- alacsony és magas státuszpozíciókat;
- diffúz és speciális státuszjellemzőket különböztetünk meg.

A magas és az alacsony státuszpozíciókra jellemző, hogy mindenki úgy véli, hogy jobb a magasabb státuszba tartozni, mint az alacsonyba, valamint hogy a magasabb státusszal rendelkezők felé az elvárás magasabb az alacsonyabb státusszal rendelkezőkével szemben.

A viselkedés diffúz és sajátos státuszjellemvonásaival több szerző foglalkozik, akik közül Webster és Foschi (1988) a státuszhelyzetet befolyásoló hatásokat vizsgálta. Értelmezésükben bizonyos jellemvonásokat (például egy társadalmi csoporthoz vagy nemhez való tartozás) diffúz státuszjellemvonásokként jelölnek, és magasabb vagy alacsonyabb kompetenciaelvárásokat rendelnek hozzájuk. Ilyen általános vélekedés például, hogy a férfiak jobbak matematikából, mint a nők (Eagly és Karau, 2014). A vélekedés gyökere a társadalmi státuszhoz és faji előítélethez hasonlóan a kultúrában rejlik.

A speciális státuszjellemvonások viszont a megszerzett jártassághoz, gyakorlottsághoz kötődnek, amelyek specifikus információt adnak az egyénről, és specifikus elvárásokat fogalmaznak meg a magas és az alacsony státuszban levőkkel szemben. Ilyen specifikus státuszjellemvonás lehet például a számítógéphez való hozzáértés.

### **3.3. Státuszhelyzethez kapcsolódó viselkedés**

A státuszhelyzethez társuló viselkedés a társak által elvárt és a státuszhelyzet által befolyásolt, az adott tantárgy keretén belül kijelölt feladat teljesítését meghatározó megnyilvánulás (Cohen és Lotan, 2014; K. Nagy, 2007; K. Nagy és mtsai., 2018).

A csoporton belüli eltérő viselkedés gyakran a társak feladatokkal szemben támasztott különböző elvárásainak az eredménye, amely magyarázata, hogy a gyerekek az osztályban egymás között egy hierarchikus rangsort állítanak fel, amely rangsorban a hátrányos helyzetű gyerekek döntő többségben alul helyezkednek el. Mivel ezeknek a gyerekeknek az olvasás- és írástudása általában gyenge, és alacsony társadalmi státuszuk miatt

beilleszkedési nehézségeik vannak, ezért a csoport tagjai megfelelő szintű ismereteik ellenére sem tartják őket alkalmasnak a feladatok elvégzésére. Munka során a magasabb státuszú csoporttársak figyelmen kívül hagyják az alacsonyabb helyzetűek erősségeit, és a státuszrangsor alapján engednek nekik teret a szerepléshez, azt feltételezve, hogy csak csekély mértékben vagy egyáltalán nem tudnak hozzájárulni a feladat sikeres megoldásához.

Rosenholtz (1985), majd Smith (2004) vizsgálta az értő olvasást mint státuszhelyzet befolyásoló tényezőt. Megállapításaik szerint azok a tanulók, akik magasabb olvasási készséggel rendelkeztek, nagyobb hatást gyakoroltak a csoportra, mint a gyenge olvasók. Dembo és McAuliffe (1987) olyan mesterséges helyzetet hoztak létre, amelynek segítségével bebizonyították, hogy a magas státuszú gyerekek nagyobb valószínűséggel válnak a csoporton belül vezetőkké, mint alacsony státuszú társaik.

### **3.3. A státuszrangsor osztályon belüli rendezése**

Az iskolában elfoglalt státuszhelyzet befolyásolja a tanulók teljesítményét. A fent említett diffúz státuszjellemzők sok esetben az iskolai státusz erős befolyásolói, ami többek között azt is eredményezi, hogy a hátrányos helyzetű gyerekeknek kevés esélye van a magasabb státusz elérésére. Márpedig a magasabb státuszú tanulókra jellemző, hogy aktívabbak, az egész csoport működésére befolyásoló erővel bírnak, a feladat megoldásába erőteljesebben kapcsolódnak be, többet beszélnek, és következetesen többet gyakorolnak, így tanulnak. Cohen és Lotan (2014) és K. Nagy (2007, 2012, 2015) azonban ehhez azt is hozzáteszi, hogy a tanulók között kialakult tantermi státuszrangsor nagyobb hatással van a tanórai teljesítményre, mint például a kisebbséghez vagy valamilyen hátrányos helyzetű csoporthoz tartozás. A státuszrangsor rendezése tehát teljesítményemelő erővel bír, ami a hazai iskolákban a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók magas aránya miatt rendkívül fontos (Kertesi 2018).

Webster és Foschi (1988) arra a megállapításra jutottak, hogy a tanulócsoporthoz tartozás (kezeletlen) státuszjellemzők (alacsony-magas; diffúz-speciális) birtokában ítélik meg társaik rangsorbeli helyzetét. Cohen (1994) a tanulók között fennálló szimpátiabeli és népszerűségbeli eltérést szintén a státuszhelyzet befolyásolói között tartja számon. Vizsgálatai azonban azt is kimutatták, hogy amennyiben egy tanuló egy adott tantárgyból jó vagy kiváló teljesítményt mutat fel, akkor az alacsony szocializáltsága a státuszára nem lesz negatív hatással. Ez számunkra azt jelzi, hogy egy tanuló státuszát tanórai teljesítményének a növelésével emelni lehet, amely a státuszprobléma kezelésének az alapfeltétele.

#### 4. A státuszhelyzet kezelése

##### a Komplex Instrukciós Program szerint szervezett órákon (KIP)

A Komplex Instrukciós Program (K. Nagy, 2005; 2007, 2012, 2015, K. Nagy és mtsai., 2018) elsősorban tudásban és másodsorban szocializáltságban heterogén összetételű tanulói csoportok sikeres nevelésére-oktatására alkalmas módszer. Több elemét tekintve megegyezik a kooperatív és kollaboratív csoportmunkával. Nem új stratégia, hanem egy speciális kooperatív tanulási eljárás, amelynek központi eleme a feladatok segítségével a tanulók közötti státuszrangsor kezelése. A kutatások azt támasztják alá (Cohen és Lotan, 2014; K. Nagy, 2007, 2012, 2015), hogy amennyiben az osztályteremben fellelhető, a tanulók között meglévő hierarchikus sorrend nem rendeződik, úgy a tanulók ismeretelsajátítása, ismeretelsajátításának a szintje elmarad a lehetséges mértéktől. A fenti szerzők arra hívják fel a figyelmet, hogy a KIP-et nem a pedagógusok által egyre inkább kedvelt kooperatív technikája miatt, hanem a státuszkezelést, a többféle képesség felhasználását lehetővé tevő megoldása miatt szükséges alkalmazni.

A Komplex Instrukciós Program feladatai összetett képességek, eltérő intelligenciák felhasználását igénylik a teljesítésükhöz (Gardner, 2003; Cohen és Lotan, 2014; K. Nagy, 2007; K. Nagy és mtsai., 2018). A tanulók 4-5 fős kiscsoportokban dolgoznak, és minden egyes csoportnak olyan tanulók a tagjai, akik képességben és tudásban eltérő szinten állnak. Az osztály heterogenitása miatt a csoportot a státuszhelyzetek sokfélesége jellemzi. A feladatok összetettsége lehetőséget nyújt a tanulóknak arra, hogy saját erősségeiknek, intelligenciájuknak megfelelően vegyenek részt a feladatok megoldásában. A feladat komplexitása miatt az öndifferenciálás során mindenki talál olyan részfeladatot, amellyel hozzá tud járulni a csoportmunka sikeres teljesítéséhez. A KIP-órán a tanulók közötti együttműködést a tanulói szerepek és szabályok segítik, amelynek következtében a pedagógusnak alkalma adódik a jó teljesítmények kiemelésére és ezzel a státuszhelyzet kezelésére.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> A tanórán, a státuszkezelés szempontjából követendő szabályok:

„Jogod van a csoporton belüli segítségkérésre bárkitől.”

„Kötelességed segíteni bárkinek, aki segítségért fordul hozzád.”

„Segíts másoknak, de ne végezd el helyettük a munkát!”

„Mindig fejezd be a feladatod!”

„Munkád végeztével rakj rendet magad után!”

„Teljesítsd a csoportban a kijelölt szereped!”

A tanórán a tanulók által betöltendő szerepek:

Kötelezően kiosztandó szerep: „Kistanár/irányító” (státusznövelő hatással bír)

Kötelezően kiosztandó szerep: „Beszámoló” (státusznövelő hatással bír)

Segédszerep: „Jegyzetelő/írnok”

Segédszerep: „Anyagfelelős”

Segédszerep: „Digitális eszköz-felelős”

K. Nagy vizsgálatai (2007, 2012, 2015) arra mutatnak rá, hogy a tanulók státuszhelyzetében történő pozitív változás egy iskolában akkor következik be, ha minden pedagógus tantárgya tekintetében 10-20%-os gyakorisággal szervezi a KIP-nek megfelelően a tanórát. Ez a gyakoriság pozitív hatással bír a tanulók ismeretsajátítására, motiváltságára és a többi 80-90%-ban „hagyományos”, azaz a nem KIP szerint szervezett tanórára.

A továbbiakban a pedagógusok és a tanulók alábbi tevékenységének az egymásra hatását vizsgálom.

#### *A pedagógus*

- státuszkezelő tevékenysége,
- figyelemfelhívása a tanulók többféle képességére,
- tanulók kompetenciájának az erősítése,
- tanulók munkára motiválása, benne
  - a tanulók közös munkára való ösztönzése,
  - pozitív visszajelzés a tanulók felé,
  - a tanulók figyelmének a felhívása a csoportban betöltött szerepek teljesítésére,
  - a tanulók figyelmének a felhívása a csoportmunka alatt érvényben lévő szabályok követésére,
- irányító tevékenysége.

#### *A tanulók*

- feladattal kapcsolatos beszélgetése és tevékenysége,
- eszközkészítése,
- olvasása és írása,
- feladattal kapcsolatos figyelme,
- térlensége.

### **4.1. A pedagógusok és a tanulók tevékenységének a kapcsolata**

A fent kívánt sikeres státuszkezelés szükségességének alátámasztásaként feladatommak tekintem a pedagógus és a tanulók tanórai munkája egymásra hatásának a vizsgálatát annak feltérképezése céljából, hogy ez a kapcsolat hogyan járul hozzá a tanulók státuszának az emeléséhez, így a tanórai sikerességükhöz. A következőkben a pedagógus tanulók teljesítményére kifejtett státuszkezelő tevékenységének a megértését segítem a vizsgálati eredmények fontosabb dimenzióinak a bemutatásával.

Vizsgálataim során szignifikáns korrelációs kapcsolatot találtam ( $r = 0,503$ ,  $p = 0,000$ ) a „*pedagógus státuszkezelő tevékenysége*” és a „*tanulók csoporton belüli tevékenységei*” között („*feladattal kapcsolatos beszélgetés, tevékenység*”, „*eszközök kezelése*”, „*olvasás, írás*”,

„figyelem”), amely arra utal, hogy a pedagógusok státuszkezelő tevékenysége, motiváló hatása elősegíti a tanulók sikerességét. Az 1. táblázatban a tanulók órai megnyilvánulásainak és a pedagógus státuszkezelésének összefüggéseit mutatom be.

### 1. táblázat:

*A tanulók órai megnyilvánulásainak és a pedagógus státuszkezelésének összefüggése (1)*

Korrelációs kapcsolatok	A tanulók feladattal kapcsolatos beszélgetése és tevékenysége	A tanulók eszközkezelése	A tanulók olvasás- és írás-tevékenysége	Feladattal kapcsolatos figyelem
A pedagógus státuszkezelő tevékenysége	$r = 0,423$ $p^{**} = 0,000$	$r = 0,455$ $p^{**} = 0,000$	$r = 0,419$ $p^{**} = 0,000$	$r = 0,305$ $p^{**} = 0,001$

$p^{**}$  szignifikancia  $< 0,01$

A mélyebb elemezhetőség kedvéért megvizsgáltam a státuszkezeléshez hozzátartozó pedagógusi megnyilvánulásokat. Az egyik ilyen megnyilvánulás a tanulók figyelmének a ráirányítása arra, hogy mindenkinek van olyan képessége, amellyel a feladat sikeres megoldásához hozzá tud járulni, és amely végső soron státuszának emelését teszi lehetővé. Ez a tevékenység azt takarja, hogy akkor, amikor a pedagógus az egyes tanulókat arra ösztönzi, hogy saját erős képességüket használják fel a feladat megoldásához, akkor ez a pedagógusi megnyilvánulás, azaz a tanulók megszólítása és erős képességeik megnevezése, serkentőleg hat a tanulók teljesítményére. Az eredményeket a 2. táblázatban foglalom össze.

### 2. táblázat:

*A tanulók órai megnyilvánulásainak és a pedagógus státuszkezelésének összefüggése (2)*

Korrelációs kapcsolatok	A tanulók feladattal kapcsolatos beszélgetése és tevékenysége	A tanulók eszközkezelése	A tanulók olvasás- és írás-tevékenysége	Feladattal kapcsolatos figyelem
A pedagógus többféle képességről beszél	$r = 0,327$ $p^{**} = 0,000$	$r = 0,323$ $p^{**} = 0,000$	$r = 0,360$ $p^{**} = 0,000$	$r = 0,195$ $p^{*} = 0,032$

$p^{*}$  esetén a szignifikanciaszint  $p < 0,05$ ;  $p^{**}$  esetén  $< 0,01$

A pedagógus státuszkezelésének fontos eleme a tanulók figyelmének a felhívása kompetenciáik meglétére. Vizsgálataim azt mutatják, hogy a pedagógusnak ez a tevékenysége is pozitív korrelációs kapcsolatot mutat a tanulók tevékenységével, tehát

ennek a pedagógusi tevékenységnek az erősödésével párhuzamosan nő a tanulók pozitív tevékenységformáinak a mennyisége (3. táblázat).

### 3. táblázat:

*A tanulók órai megnyilvánulásainak és a pedagógus státuskezelésének összefüggése (3)*

Korrelációs kapcsolatok	A tanulók feladattal kapcsolatos beszélgetése és tevékenysége	A tanulók eszközkezelése	A tanulók olvasás- és írás-tevékenysége	Feladattal kapcsolatos figyelem
A pedagógus kompetenciát erősít	$r = 0,348$ $p^{**} = 0,000$	$r = 0,404$ $p^{**} = 0,000$	$r = 0,309$ $p^{**} = 0,000$	$r = 0,292$ $p^{**} = 0,001$

$p^*$  esetén a szignifikanciaszint  $p < 0,05$ ;  $p^{**}$  esetén  $< 0,01$

Megjegyzem, hogy a pedagógusok *státuszkezelése* és a tanulók *negatív tevékenységformái* között nem találtam szignifikáns korrelációs kapcsolatokat.

A pedagógus többi, az ismeretsajátításra pozitív hatást kifejtő tevékenységét („*közös munkára ösztönzi a tanulókat*”, „*pozitív visszajelzést ad az egyes tanulóknak és a csoportnak*”, „*a tanulók által betöltött tanórai szerepekről és szabályokról beszél*”) szintén vizsgáltam.

A pedagógusnak a *közös munkára ösztönzése* és a *pozitív visszajelzései* között erős korrelációs kapcsolatot találtam ( $r = 0,675$ ,  $p = 0,000$ ). Lineáris regressziót végezve azt mondhatjuk, hogy minél inkább nőnek a pedagógusok munkára motiválási értékei, annál inkább növekednek a tanulók pozitív tevékenységét mérő mutatók értékei, vagyis a pedagógusok motiváló, ösztönző hatása teljesítménynövelő.

A két dimenziót alkotó változók mindegyike között szignifikáns kapcsolatot tudtam kimutatni (4. táblázat).

## 4. táblázat:

*A munkára motiválás és a tanulók pozitív tevékenységének összefüggése*

Korrelációs kapcsolatok	A tanulók feladattal kapcsolatos beszélgetése és tevékenysége	A tanulók eszközkezelése	A tanulók olvasás- és írás-tevékenysége	Feladattal kapcsolatos figyelem
A pedagógus közös munkára ösztönöz	$r = 0,267$ $p^{**} = 0,003$	$r = 0,263$ $p^{**} = 0,004$	$r = 0,395$ $p^{**} = 0,000$	$r = 0,394$ $p^{**} = 0,000$
A pedagógus pozitív visszajelzést ad	$r = 0,452$ $p^{**} = 0,000$	$r = 0,451$ $p^{**} = 0,000$	$r = 0,655$ $p^{**} = 0,000$	$r = 0,388$ $p^{**} = 0,000$
A pedagógus a tanulói szerepekről beszél	$r = 0,390$ $p^{**} = 0,000$	$r = 0,263$ $p^{**} = 0,004$	$r = 0,403$ $p^{**} = 0,000$	$r = 0,266$ $p^{**} = 0,000$
A pedagógus a szabályokról beszél	$r = 0,506$ $p^{**} = 0,000$	$r = 0,332$ $p^{**} = 0,000$	$r = 0,441$ $p^{**} = 0,000$	$r = 0,272$ $p^{**} = 0,000$

szignifikanciaszint  $p^{**} < 0,01$ 

Látható, hogy viszonylag erős korrelációs kapcsolat van a „*tanulók feladattal kapcsolatos beszélgetése és tevékenysége*”, illetve a „*pedagógus közös munkára ösztönöz*” tevékenysége között, vagyis a pedagógus ezen tevékenysége erős hatással bír a tanulók munkavégzésére. Ugyancsak viszonylag erős korrelációs kapcsolatot figyeltem meg a „*tanulók olvasás- és írástevékenysége*”, illetve a „*pedagógus pozitív visszajelzése*” tevékenységek között. Gyenge, de szignifikánsan kimutatható összefüggést figyelhettem meg a „*pedagógus közös munkára ösztönöz*” és „*a tanulók feladattal kapcsolatos beszélgetése és tevékenysége*”, valamint a „*pedagógus közös munkára ösztönöz*” és a „*tanulók eszközkezelése*” között. Ugyancsak gyenge, de mégis szignifikáns kapcsolatot találtam a „*pedagógus a tanulói szerepekről beszél*” és a „*tanulók eszközkezelése*” tevékenységek között.

A pedagógusi munka megfigyelésének harmadik dimenziója a *pedagógus irányító tevékenységének* mérése. Ez a dimenzió az általam áttekintett szakirodalmakban (Cohen és Lotan, 1997; K. Nagy, 2007) nagy hangsúllyal bír, bár inkább csak a feltételezések szintjén, korrelációs kapcsolatokat más változókkal, dimenziókkal kevés esetben tudtak kimutatni. Elemzésemben negatív korrelációs kapcsolatot találtam a *tanulók olvasás- és írástevékenysége* és a *pedagógusok irányító tevékenysége* között, azaz a *pedagógusok irányító tevékenységének* növekedésével a *tanulók olvasás- és írástevékenysége* bizonyos mértékű csökkenést mutat (5. táblázat).

## 5. táblázat:

*A pedagógus irányító tevékenységének hatása a tanulók olvasás- és írástevékenységére*

Korrelációs kapcsolatok	A pedagógus irányító tevékenysége
A tanulók olvasás- és írástevékenysége	$r = -0,221$ $p^* = 0,015$

$p^*$  esetén a szignifikancia szint  $p < 0,05$ ;  $p^{**}$  esetén  $< 0,01$

A pedagógusnak a 4-5 fős tanulói kiscsoportokban a tanulói szerepeken keresztül átadott irányító szerepe különös jelentőséggel bír. A többféle képesség felhasználását lehetővé tevő feladatok mellett a pedagógus felügyelete, de nem irányító szerepe segíti a tanulók fokozottabb együttműködését, amely felszínre hozza az eltérő képességeket, gondolatok ütköztetését idézi elő, vitákat generál. Tulajdonképpen ez a „konfrontálás” tölti be a központi helyet a tanulók tudásgyarapodásának elősegítésében. A „pedagógus irányító tevékenységének” a csökkenése hozzájárul ahhoz, hogy az általunk fent említett tevékenységformák pozitív hatást fejtsenek ki a tanulók tevékenységeire.

Ugyancsak szignifikáns kapcsolatot találtunk a „pedagógus irányító tevékenysége” és a csoportok negatív tevékenységformái közül a „tétlenség” között. Amennyiben a „pedagógus irányító tevékenysége” és a „tétlenség” kapcsolatát vizsgáljuk, a következőket tapasztaljuk (6. táblázat).

## 6. táblázat:

*A pedagógus irányító tevékenységének hatása a diákok tétlenségére*

Korrelációs kapcsolatok	Tanulók munkáját segíti	Tájékoztató, utasít, meghatároz	Kérdéseket tesz fel
A tanulók tétlensége	$r = 0,507$ $p^{**} = 0,000$	$r = 0,513$ $p^{**} = 0,000$	$r = 0,409$ $p^{**} = 0,000$

a szignifikanciaszint  $p^{**} < 0,01$

A táblázat értékeiből kitűnik, hogy a hagyományos pedagógusi tevékenységformák (a tanulók munkájába való beavatkozás, az utasítás és kérdésekkel való „megzavarás”) növekszik a gyermekek tétlenségét.

## 4.2. A tanuló egyéni státusz helyzetének beazonosítása

A pedagógus és a tanulói csoportok tevékenységének a mérése mellett lehetőség van a tanulók egyéni megnyilvánulásának a mérésére, amelynek eszköze az egyéni tanulói teljesítmény megfigyelését segítő mérőlap. A mérési eredmények lehetőséget adnak



a magas, a közepes és az alacsony státuszú tanulók beazonosítására, amelyek közül a beszédgyakorisághoz kapcsolódó megállapításunkat emeljük ki. A tanuló beszédére irányuló tevékenységeket az alábbi területeken mértük:

A tanuló

- segítséget ad,
- segítséget kér,
- kistanár/irányító szerepet gyakorol,
- a feladattal kapcsolatban beszél,
- nem a feladattal kapcsolatban beszél.

A magas státuszú tanulók beszédmértéke 4,27 a vizsgált időintervallum (5 \* 3 perces időtartamok a csoportmunka során) alatt, míg az alacsony státuszúaké 3,66. Ezek az értékek azt jelzik, hogy egyenes arányosság mutatható ki a tanuló státusza és a beszédgyakoriság között, amely vizsgálati szempontok között a korreláció 0.165 ( $p = 0,06$ ). A következtetés tehát az, hogy minél magasabb egy tanuló státusza, annál többet beszél a tananyagról, amely azt a feltételezést is maga után vonja, hogy ha egy tanuló többet beszél a tananyagról, az többet is tanul.

A csoport egésze (lásd korábbi fejezet) és benne a tanulók egyéni tevékenységének a mérése arra enged következtetni, hogy amennyiben a pedagógus képes irányító szerepe átadására, úgy mind az alacsony, mind a magas státuszú gyerekek többet beszélnek, amely a tudásgyarapodás szempontjából fontos tényező.

## **5. Összegzés, következtetés**

Írásom célja a tanulók osztálytermi sikerességét befolyásoló státuszhelyzettel összefüggő fogalmak áttekintése és a státuszhelyzet kezelése egy lehetséges módjának a bemutatása volt. Érintettem az osztály/tanulói csoport heterogenitását mint a tanuló motiváltságát és sikerességét befolyásoló körülményt. A státuszvizsgálathoz kapcsolódóan beazonosítottam a státuszrangsor, státuszjellemvonás fogalmakat és az ezekhez kapcsolódó viselkedésbeli megnyilvánulásokat. Bemutattam a státuszrangsor kezelésére ma az egyik leghatékonyabb eljárást, a Komplex Instrukciós Programot és a hozzá kapcsolódó, a státuszkezelés kiindulási alapjaként szolgáló mérések eredményeit.

A Komplex Instrukciós Program alkalmazása során azt vizsgáltam, hogy a pedagógusi, illetve tanulói tevékenységformák, valamint azok változásai milyen kapcsolatban vannak egymással, és ezek milyen hatást fejtenek ki a tanulók státuszhelyzetére.

Megállapításaim:

A tanulók pozitív tanórai tevékenységét a pedagógusok tudatos „státuszkezelő”, illetve „munkára motiváló tevékenysége” jelentősen segítheti.

A pedagógusok irányító szerepe „a tanulók munkájának segítése” és az „irányítás (utasítás, tájékoztatás, meghatározás)” tevékenységek gyakoriságában mutatkozik meg. A pedagógus irányító szerepének átadása leginkább abban nyilvánult meg, hogy a módszer alkalmazásának az előrehaladásával csökken, illetve elmarad a ma az iskolák többségét uraló „hagyományos”, státuszkezelésre nem figyelő, pedagógusi órai tevékenység.

A *tanulók közötti együttműködés* mértékére a „*tanulók feladattal kapcsolatos beszélgetése*” tevékenység gyakoriságából következtethettem, amely a közös munkát és a vitákat, feladatmegbeszéléseket foglalja magában.

A „*munkára ösztönzés*” pedagógusi tevékenység növekedésével csökken „*a gyerekek várakozása a felnőttre*”, azaz a „*tétlenség*”.

Szignifikáns eredmények mutatják, hogy a „*pedagógusok irányító tevékenysége*” növekedésével nő a gyerekek tétlensége, amelyből arra következtethetünk, hogy a merev, hagyományos pedagógusi tevékenységek leépítése, új motivációs formák kidolgozása szükséges ahhoz, hogy a diákok közötti együttműködést, így a tanórai aktivitást és tanulást növelni tudjuk. Az általam ajánlott Komplex Instrukciós Program egyik alappilléret pedig éppen ezek a tevékenységformák képezik.

## Irodalom

- Boliver, V. és Swift, A. (2011). Do comprehensive school reduce social mobility? *The British Journal of Sociology*, 62(1), 89–110.
- Boser, U., Wilhelm, M. és Hanna, R. (2014). The Power of the Pygmalion Effect: Teachers' Expectations Strongly Predict College Completion. *Center for American Progress*. Letöltve: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED564606.pdf> (2019. 08. 09.)
- Cohen, E. G. (1994). *Designing group-work: Strategies for heterogeneous classrooms*. Teacher College Press.
- Cohen, E. G. és Lotan, R. A. (1997). *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice*. Teachers College Press.
- Cohen, E. G. és Lotan, A. R. (2014). *Designing groupwork: Strategies for heterogeneous classrooms*. Teachers College Press
- Cserné Ádermann G. (1991). Az önmagát beteljesítő jóslat (Pygmalion-hatás) pedagógiai vizsgálata. In: Kósáné O. V. (szerk.): *A pedagógus. Neveléslélektan. V. Szöveggyűjtemény*. Budapest. 162–173.

- Csoma Gy. (2004). A kíváncsi műveltség dilemmái a közoktatásban. *Educatio*, 2, 247–266.
- Dembo, M. H. és McAuliffe, T. J. (1987). Effects of perceived ability and grade status on social interaction and influence in cooperative groups. *Journal of Educational Psychology*, 79, 415–423. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.4.415>
- Eagly, A. H. és Karau, S. J. (1991). Gender and the emergence of leaders: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 685–710. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.5.685>
- Fejes J. B. és Szűcs N. (2019). Egyházi iskolák és oktatási szegregáció – előszó. *Iskolakultúra*, 29(7), 3–7. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.7.3>
- Gardner, H. (2003). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York. Basic Books.
- Henry, G. T. és Rickman, D. K. (2007). Do peers influence children's skill development in preschool? *Economics of Education Review*, 26(1). <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.09.006>
- Illyés S. (2000). Rendszerfunkciók és hátrányos helyzet. In: Hoffmann Rózsa (szerk.): *A közoktatás szerepe a hátrány, kudarc, leszakadás megelőzésében leküzdésében*. OM-OKT.
- K. Nagy E. (2005). A társas interakció mint tudásgyarapító tényező a heterogén osztályokban. *Iskolakultúra*, 15(5), 16–25.
- K. Nagy E. (2007). Integrációs modell. A hejőkeresztúri IV. Béla Körzeti Általános Iskola tevékenysége. *Fókusz*, 9(1), 36–56.
- K. Nagy E. (2012). *Több mint csoportmunka*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- K. Nagy, E. (2015). *KIP Könyv I-II*. Miskolci Egyetemi Kiadó.
- K. Nagy E., Révész L., Revákné Markóczi I., Sápiné Bényei R., Kopp E., ... és Lénárd S. (2018). *Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportban tanítási-tanulási stratégia (DFHT)*. Líceum Kiadó Eger.
- Keresztes-Takács O., Lendvai L. és Kende A. (2016). *Romaellenes előítéletek Magyarországon: Politikai orientációtól, nemzeti identitástól és demográfiai változótól független nyílt elutasítás*. Letöltés: <https://akademiai.com/doi/abs/10.1556/0016.2016.71.4.2> (2019. 08. 09.) <https://doi.org/10.1556/0016.2016.71.4.2>
- Kertesi G. (2018). *Roma gyerekek szegregációja a közoktatásban*. Letöltés: [https://168ora.hu/data/cikkek/151/1519/cikk-151977/Kertesi\\_szegregacio\\_eloadas\\_2018\\_majus.pdf](https://168ora.hu/data/cikkek/151/1519/cikk-151977/Kertesi_szegregacio_eloadas_2018_majus.pdf) (2019. 08. 09.)
- OECD (2018). *A broken social Elevator? How to promote Social Mobility*. Letöltés: <https://www.oecd.org/social/soc/Social-mobility-2018-Overview-MainFindings.pdf> (2019. 08. 09.) <https://doi.org/10.1787/9789264301085-en>

- 
- Ridgeway, C. L. (2014). Why Status Matters for Inequality. *American Sociological Review*, 79(1), 1–16. <https://doi.org/10.1177/0003122413515997>
- Rosenholtz, S. J. (1985). Effective schools: Interpreting the evidence. *American Journal of Education*, 93(3), 352–388. <https://doi.org/10.1086/443805>
- Smith, F. (2004). *Understanding reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, New Jersey.
- Stuart Wells, A., Fox, L. és Cordova-Cobo, D. (2016). *How racially diverse schools and classrooms can benefit all students*. The Century Foundation Letöltés: [https://tcf.org/assets/downloads/HowRaciallyDiverse\\_AmyStuartWells.pdf](https://tcf.org/assets/downloads/HowRaciallyDiverse_AmyStuartWells.pdf) (2019. 08. 08.)
- Yates, A. (1976). Csoportképzési eljárások az iskolában. In: Pataki Ferenc (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat Könyvkiadó. Budapest. 543–575.
- Webster, M. Jr. és Foschi, M. (1988). Overview of status generalization. In: Webster, M. és Foschi, M. (eds.) *Status generalization: New theory and research*. Stanford University Press. 1–20.
- Wilkinson, I. A. G. és Fung, I. Y. Y. (2002). Small-Group Composition and Peer Effects. *International Journal of Educational Research*, 37(5), 425–447. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00014-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00014-4)

**Név:** K. Nagy Emese

**Munkahely:** Eszterházy Károly Egyetem

**Beosztás/foglalkozás:** egyetemi docens, dékán

**e-mail:** nagy.emese@uni-eszterhazy.hu

**Szakmai bemutatkozás:** Dr. habil. K. Nagy Emese agrármérnök (DATE), mérnöktanár (GATE), angol nyelvtanár (ME), a neveléstudomány habilitált doktora – Ph.D (DE). Kutatási területe: a tanulók között kialakult státuszhelyzet kezelése. Az Eszterházy Károly Egyetem Pedagógiai Karának dékánja és a Hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola intézményvezetője. Oktatási szakértőként szakterülete a tanügyigazgatás. Munkája során szerepet vállal a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatásában, a tehetséggondozásban és a tanártovábbképzésben. A Komplex Instrukciós Program szakmai vezetője ([www.komplexinstrukcio.hu](http://www.komplexinstrukcio.hu)).

PODLOVICS ÉVA LÍVIA

## REZILIENCIA ÉS PEDAGÓGIAI GYAKORLAT

### Absztrakt

Jelen írásomban a reziliencia pedagógiai-pszichológiai jelenségét elemzem az általános iskolai közegben. A fogalom általános alkalmazhatósága mellett arra mutatok rá, hogy a gyerekek fogékony életkorban átélt negatív élettapasztalatát követő tanulmányi visszaesés megfordítható a gyerekek reziliens magatartásának kialakításával.

**Kulcsszavak:** reziliencia, nehézségek, tanulási technika, fejlesztés, alkalmazkodási rendszer, támogatás

### 1. Bevezetés, a vizsgálódás iránya

Jelen tanulmányban a reziliencia és a tanulási tevékenység kapcsolatát vizsgálom. Másokkal együtt úgy vélem ugyanis, hogy az osztályteremben felismert, fejlesztett, tehát tudatosan reflektált rezilienciának pozitív hatása van az oktatásban (Erdei, 2018; Pápai és Varga, 2018). Mivel a magyar közoktatási intézményekben továbbra is feladatként adódik, hogy a rossz szociális környezetből, avagy a még stigmatizálóbbról halmozottan hátrányos helyzetből érkező kisdíjak teljesítménye javuljon, szükség van hatékony eljárásokra. A szakértők és elemzők véleménye egyöntetű abban, hogy a tanulási teljesítmény és a családok szociokulturális háttere és hátránya között szoros összefüggés van, mely tény országos szintű dokumentumokban is felismert és közzétett: „A PISA-felmérés és egyéb OECD és hazai vizsgálatok szerint hazánk esetében erős az összefüggés a tanulók tanulási lehetőségei, iskolai teljesítménye, későbbi pályaválasztása, munkaerő-piaci sikeressége és egyéni-családi szociokulturális háttérjellemzői között” (Miniszterelnökség és Nemzetgazdasági Minisztérium, 2014).<sup>1</sup> Fontos lenne, hogy a lemaradók társadalmi immobilitása megszűnjön,<sup>2</sup> mert a gyermekek iskolai talajvesztése, be nem válása egész

1 E tekintetben hátrány lehet pl. a szülők alacsony iskolázottsága, az egzisztenciális biztonság és a családi stabilitás hiánya, a családban élők nagy száma, illetve a kisebbségi helyzet (vö. Oktatókutató Intézet, *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség*, 2016).

2 Meleg Csilla 2015-ös tanulmányában úgy fogalmaz, hogy a korábbi, privilégiumokon alapuló egyenlőt-

életüket meghatározó kudarcélmény, mely nagy mértékben hat ki a későbbi magatartásukra, emberi kapcsolataikra, foglalkoztatásukra, életminőségükre s az őket körülvevő társadalomra is. A hátrányos helyzetbe való „beleragadást” számos tanulmány közvetíti számunkra (Dávid, 2015; Radó, 2015; Fejes, 2005).

Előbbi helyzet ismeretében, gyakorló pedagógusként arra szeretnék rámutatni, hogy a reziliencia iskolai támogatásával lehetséges a pedagógusok kezébe olyan *eszközjellegű tudást* adni, mely a különböző módszertani alkalmazások *mellett* a jelenlegi, valójában országos helyzet hatékonyabb kezelésében segít. Szakértők véleménye is azt támasztja alá, hogy a *gyermekekben megjelenő reziliencia* lehetőség arra, hogy a nem túlzott mértékű nyomás alatt levő (hátrányos vagy nem hátrányos, de valamiért mindenképpen probléma, esetenként veszélyeztetett közegekből érkező) gyerekek feladataikkal – s így tanulmányaikkal – való megküzdési esélye nőjön, s ezzel helytállásuk a való életben jó esélyűvé váljon (Masten, 2001; Erdei, 2015).

Vizsgálatomban arra keresem a választ, hogy fejleszthető-e a reziliencia ott, ahol már kialakult; kialakítható-e ott, ahol még nem; s előbbi pozitív válaszok esetén mindez hogyan valósulhat meg. Ehhez fontos a reziliencia fogalmának tisztázása, melyet követően azt vizsgálom, hogy a gyermekek magatartásában megjelenő reziliencia hogyan függ össze a tanulmányi eredményeikkel, végül pedig módszertani segítséget szeretnék nyújtani a jelenség felismeréséhez, támogatásához. Vizsgálatom elsősorban az általános iskolára irányul, mert a korai életszakaszban átélt rossz tapasztalatok miatti tanulástól való elfordulás itt alakítható a leghatékonyabban, mielőtt még rossz szokások rögzülnek a gyermekben.<sup>3</sup> A jelenség *iskolai támogatása, alkalmazása* mindenképpen indokolt, ha

---

lenségeket az iskola általánossá válásával a meritokratikus egyenlőtlenségek váltották fel. Ezzel pedig arra utal, hogy ha a többségi társadalom értékeivel mérjük azokat a kisebbségeket, amelyeknek az értékei mások, akkor a társadalmi egyenlőtlenségek egyszerűen továbbörökítődnek, és várakozásaink ellenére sem csökkennek.

<sup>3</sup> A tanulási sikertelenség már az iskolakezdés időszakában megjelenik, s az ebből származó deficit aztán a következő nyolc év során akár meg is duplázódik az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet szerint. <http://ofi.hu/tudastar/jovo-eloszobaja/tanulasi-sikertelenség>, Letöltés: 2019. 03. 20. A lemaradás feltételezett okai között az ismeretcentrikus (nem gyerekközpontú) oktatási stratégia, az előírtaktól eltérni nem képes, vezérlés jellegű tanulásirányítás, az érzékenyebbeket elbizonytalanító, esetenként 4-5 tanárhoz való alkalmazkodás s a tanulók eltérő fejlődési jellemzőihez (pl. nehezebben tanuló s a majd két évvel idősebb, érettebb) való hibás alkalmazkodás áll. A hátrányokat növelő magatartás pl. a Pygmalion-effektus (Cserné, 1986; Rosental és Jacobson, 1992). Az iskolai mechanizmus abban áll, hogy a pedagógusok a gyermekeket vélt tulajdonságaik alapján kategorizálják – vagy ahogyan régen nevezték, beskatulyázzák –, majd ez alapján bánnak velük, s támasztanak velük szemben elvárásokat. A gond az, hogy a gyerekek ezekhez az elvárásokhoz hamar hozzáidomulnak, s eszerint is teljesítenek, hiszen hogyan is szállhatnak szembe az őket megítélő tanárral. A jelenséget vizsgáló kutatások szerint azonban a Pygmalion átalakító hatása használható lehet az osztályteremben, mert pozitív irányban is hat: ha elvárásunk a gyerekek irányába a céljaik megvalósíthatóságába vetett szilárd hit, akkor azt is el fogják hinni. Tevékenységüket segítő pedagógiával pedig ebben a helyzetben saját Pygmalionjukká válhatnak (Tauber, 1998).

a reziliens gyermek iskolai teljesítménye a *hátrányok ellenére nem marad el az átlagtól*, hiszen lehetőséget jelent az élhető lét megteremtésére.

## 2. A reziliencia fogama

A következőkben a reziliencia fogalmával kapcsolatos néhány álláspontot<sup>4</sup> ismertetek, amelyek összefoglalása azért okoz nehézséget, mert sokan sokféleképpen próbálták már megragadni az időközben a fejlődési pszichopatológia lényeges részévé vált „reziliencia tudományt” (*Masten és Cicchetti*, 2016). Az Amerikai Pszichológiai Társaság (APA) honlapján fellelhető meghatározás szerint a reziliencia olyan *follyamat*, amely a szerencsétlenséghez, traumához, tragédiához, félelmekhez vagy egyéb stresszforrásokhoz való jó/sikeres alkalmazkodást jelenti, a nehéz helyzetek utáni rugalmas *felpattanást*. Ez a meghatározás kiemeli még, hogy a reziliencia nem kivételes jellemzője az egyénnek, hanem olyan magatartást, gondolkodást és tevékenységet jelent, amely bárki által megtanulható és kifejelezhető. *Masten* szintén jelzi, hogy a reziliencia egyáltalán nem elérhetetlen állapot, hanem olyan *hétköznapi varázslat*, amely legtöbb esetben az alapvető emberi *alkalmazkodási rendszerek* megfelelő működéséből származik (*Masten*, 2001; *Szabó*, 2017). Ha ezek a rendszerek védettek és jól működnek, akkor a fejlődés még a veszélyeztetettség ellenére is fennáll, míg ellenkező esetben a fejlődést aláásó kockázat sokkal nagyobb. Éppen ez a hétköznapiaság az, ami arra biztathatja a szakembereket, pedagógusokat, oktatókat, hogy a minta kialakítására ösztönözzék a gyerekeket; s éppen ez a hétköznapiaság az, ami bennem is felkeltette az érdeklődést lehetséges iskolai alkalmazására.

Az APA fogalma tehát választ ad a korábban megfogalmazott kérdésemre, miszerint egyrészt fejleszthető, másrészt ki is alakítható a reziliencia az emberben. A hogyan kérdése azonban megválaszolatlan marad. Meglátásom az, hogy a fogalom kiegészíthető azzal, hogy előbbiek akkor valósulnak meg, ha *tudatos reflexió* történik, vagyis felismerjük, hogy egy helyzetből való „felálláshoz” rugalmasságra van szükség, s így jöhetünk rá arra, hogy az egyre nehezebb helyzetek is megoldhatók. Mivel ezt a fajta önreflexiót nem tételezhetjük fel a kisiskolásoknál, így az iskolai közegben nyilvánvalóan a pedagógusra, valamint a szülőkre hárul a felelősség, hogy lépésről lépésre ápolják a gyermekekben a rugalmasságot.<sup>5</sup> A meghatározás továbbgondolása mellett foglal állást a jelenség

<sup>4</sup> A téma szakértőjeként *Masten* mellett *Szabó* 2017-es tanulmányát, valamint *Erdei* disszertációját (2015) vizsgálom.

<sup>5</sup> A fogalom bővíthetősége jelenik meg *Erdei* disszertációjában is, amelyben megjelenik az előbbiekből néhány elem (rugalmasság, alkalmazkodás egy stresszes helyzethez), de attól függően, hogy kinek a definícióját vesszük, kiegészül még pl. a „preventív mozzanattal” (Nemzetközi Reziliencia Projekt, *Erdei*, 14.) vagy a sérülés utáni felépüléssel (Konopka Intézet, *Erdei*, 14.).



vizsgálatával foglalkozó *Southwick* is, aki szerint az APA meghatározása bár hasznos, nem adja vissza a reziliencia *komplex* természetét. *Southwick* szerint ugyanis a reziliencia meghatározói *temérdek biológiai, pszichológiai, társadalmi és kulturális faktort* foglalnak magukba, melyek egymással interakcióba lépve határozzák meg azt, hogy mi a válassza valakinek egy-egy stresszes helyzetre (*Southwick, Bonanno, Masten, Panter-Brick és Yehuda, 2014*). Előbbi megjegyzéssel ért egyet *Szabó* is, aki szintetizáló tanulmányában a jelenség kutatásának négy hullámát különbözteti meg. Eszerint az első hullám a jelenség leírására, a második hullám a folyamatra és a „hogyan” kérdésre, a harmadik hullám a reziliencia fejlesztésére irányuló intervenciós programok kipróbálására, a negyedik hullám pedig a fogalom további kiszélesítésére (ökológiai szemlélet) fókuszált. A statikus értelmezések komplexebb, *ökológiai* szemléletű definícióval (definíciókkal) való felcserélése – mely(ek)ben a reziliencia viszonyfoglalommmá vált – arra mutat rá, amire *Southwick* is, hogy a jelenség kialakulása során a személyen kívül a biológiai/pszichológiai adottságok, a környezeti faktorok (család, támogatás) együttesen váltják ki az *alkalmazkodást*, a korábbi helyzethez való visszatérés reakcióját. Így a jelenségre a 2010-es évektől egyre inkább *dinamikus folyamat*ként tekintettek. (*Szabó, 2017*)

A jelenség *szisztematikus* vizsgálata sok kezdeti feltételezést felrúgott, pl. a csoportba tartozó gyerekek sebezhetetlenségéről, különlegességéről (*Masten, 2001*). A kutatás eredményeit *rendszerező vizsgálódások* szerint két alapvető ítéletre (Judgement) van szükség egy személy rezilienciájának meghatározásához: az egyik annak megállapítása, hogy a személy jelenleg *megfelelően végzi a tevékenységeit* (doing okay), vagyis *kedvező fejlődési kimenetelről* van szó az életében (*Szabó*), a másik pedig annak megállapítása, hogy jelentős *veszély vagy viszontagság áll(t) fenn* az életében, melyen túl kell(ett) lépnie. (Ez a kettős ítélet szintén bővíti az APA meghatározását.)<sup>6</sup> Ha a vizsgálódás ezen szakaszában egy pillanatra kitekintünk, s megpróbáljuk a magyar helyzetben is elgondolni az előbbieket, akkor azt láthatjuk, hogy a köznevelési rendszerben inkább az a jellemző, hogy a családban történt problémák (pl. válás, mentális betegségek, alkoholizmus, tettlegesség) nem vagy esetleg csak informális forrásból kerülnek a pedagógusok tudomására, s ezzel nemcsak, hogy a gyerek gondjai nőnek, hanem a reziliencia megállapításának esélye is csökken. A szülők ilyenkor ugyanis legtöbb esetben azt gondolják, hogy az esetük nem tartozik a gyermekükkel kapcsolatban álló külső személyekre. Ha mégis tudomást szerez a nevelő egy gyermek problémájáról (pl. az anya halála, a szülő családelhagyása, komoly betegség), mert az nem titkolható el, akkor sincs különösebb eszköz a kezében (a saját emberségén kívül), amivel a gyermeket támogathatná. A be nem vallott, ám

<sup>6</sup> A két ítélet közül, a *veszély/viszontagságok* alatt a korai kutatások a koraszülést, a szegénységet, egy szülő mentális betegségét, a válást, a háborút és a bántalmazást értették. Ezek a negatív körülmények tipikusan együtt fordulnak elő, kumulálódnak, s ezzel még nagyobb veszélyt jelentenek.



problémás helyzetekben levő gyermekeknek viszont nagyobb támogatásra lenne szüksége (plusz óraszámra vagy folyamatos pszichológusi segítségre viszont nincs lehetőség, hiszen a szülők a család belső ügyeként kezelik a helyzetet, és nem igénylik).

Visszatérve a szakirodalomhoz, a jelenséget kutató *Garmezy* a rezilienciát segítő *védőfaktorok* (melyek abban segítenek, hogy a krízishelyzeteken a személy túllendüljön) három csoportját határozta meg. Ezek a *személyes tulajdonságok* (pl. jó intellektuális képességek, pozitív temperamentum, pozitív énkép); a *családi jellemzők* (melegség, összetartás, elvárások, részvétel); valamint a *családon kívüli támogatórendszerek* (erős társasági kapcsolatok, jó iskola). A minél több védőfaktor által támogatott, veszélynek kitett gyermekek jobb eredménnyel „jönnek ki” a nehéz helyzetekből. Úgy vélem, hogy lehetnek olyan kevésbé veszélyeztetett helyzetek, amelyekben a jó személyes tulajdonságok elegendőek lehetnek a rugalmas felpattanáshoz, ugyanakkor a kisgyermeknél a támogatórendszerek jelenléte mindenképpen szükséges.

A rezilienciával kapcsolatos kutatások felismerése volt az is, hogy a védőfaktorok az általános *emberi fejlődéshez szükséges megfelelő tevékenységet* támogató faktorok is egyben. *Masten* további megállapítása az, hogy a védelmező faktorok/tényezők listája rámutat az általános emberi alkalmazkodási rendszerek fontosságára a képességek kifejlődésében (pl. kognitív rendszer, támogató-/szülői rendszer, önszabályozás, önhatékony-ság, belső motiváció) kedvező és kedvezőtlen körülmények között is. Meglátása szerint *az emberi fejlődést általában előmozdító legfontosabb védelmező faktorok a kötődés, a tevékenységek mesterszintre emelése, az önszabályozás, a kognitív fejlődés és a tanulás*. Ezek tehát azok a támogató interperszonális és önfejlesztő tevékenységek, kapcsolatok, amelyek kialakítása, fenntartása és pótlása adhat reményt a veszélyek/viszontagságok között élő gyermekeknek a reziliens viselkedés működésbe léptetésében. Az általános iskolai közegben ez a tevékenykedtető, támogató, megerősítő és elsősorban szerető, elfogadó tanári attitűdöt jelenti a reziliencia alakításában.

*Szabó* tanulmányában további fogalmakat von be *Masten* és *Reed* koncepciójából a reziliencia pozitív oldala kapcsán. Szerintük az *erősségek* (assets) olyan mérhető személyi tulajdonságok (a rizikófaktorok ellentétei), melyek *bejósolják* az esetleges kedvezőbb kimenetelt. Az *erőforrást* (resource) olyan általános fogalomnak tekintik, amely az adaptív folyamatok során felhasználható emberi, szociális és anyagi pozitívumokat jelenti; míg a *Garmezy* által is alkalmazott *protektív faktorok* az egyén vagy a környezet azon jellemzői, amelyek a veszélyeztetettség megléte esetén is pozitív változást idéznek elő (*Szabó*, 2017). A reziliencia fellépésekor fennálló és megjelenő pozitívumok egy része tehát származhat a személyből vagy a környezetéből, ugyanakkor a *reziliencia nem a személy tulajdonsága*, hanem bizonyos helyzetekben felmerülő tünetegyüttes, mely pozitív irányba tereli az egyént élete nehéz eseményei során.

A reziliencia komplex fogalma, ahogyan az előzőekből is látszik, sokfelől megközelíthető, s mély tartalmakat rejt magában, melyek kutatása továbbra is feladatként adódik. Az eddigiek alapján az foglalható össze, hogy olyan jelenségegyüttesről beszélünk, melynek elsődleges jelölője a korábbi veszélyhelyzet ellenére történő jól teljesítés, a rugalmas felpattanás, a visszatérni tudás a normális állapothoz, amely minden egyes embernél/diáknál más és más. Az előzőnél specifikusabban az *iskolai reziliencia* a gyermekek életében megjelenő veszélyeztető hatások ellenére a tanulás nehézségével való sikeres megküzdést jelenti, melynek feltétlen segítője a saját tevékenységére reflektáló, metakogníciós stratégiákat alkalmazó, támogató pedagógus. Ugyanis támogató tényezők nélkül kialakítani a reziliens viselkedést, különösen gyermekkorban, lehetetlen.

### 3. A reziliencia és a tanulási teljesítmény összefüggései. A tanulás folyamata

Írásomban a reziliencia és a tanulási teljesítmény összefüggéseit is vizsgálom. A kérdéssel kapcsolatban eddig azt tudhattuk meg, hogy a reziliencia az iskoláskorban megmutatható abban is, hogy a veszélyeztetett gyermek támogatás hatására jól teljesíti az iskolai feladatokat. A további kapcsolódást a tanulás folyamatának leírásával mutatom fel.

A tanulásnak mint gyakorlás révén elért állandósuló viselkedésváltozásnak négy alapvető fajtáját említi a szakirodalom. Ezek a *habituáció*, a *klasszikus kondicionálás*, az *operáns kondicionálás* és a *komplex tanulás* (Atkinson és mtstai., 1999). A habituáció során megtanuljuk figyelmen kívül hagyni az ismerős és a következmények nélküli ingereket, a klasszikus kondicionálás során megtanuljuk, hogy egy bizonyos ingert egy másik követ, az operáns kondicionálás során pedig azt, hogy egy adott válasz egy bizonyos következményhez vezet. A komplex tanuláshoz a tanulás *kognitív szempontú* megközelítésének azt a felismerését kell látni, mely szerint kulcsfontosságú az élőlények azon képessége, hogy a világ különböző vonásait mentálisan leképezik (reprezentálják), majd a mentális reprezentációkkal műveleteket hajtanak végre. A műveletek sok esetben események és ingerek közötti asszociációk (klasszikus, operáns kondicionális), míg más esetekben a reprezentációk a világ komplexebb összefüggéseit képezik le (ilyenek pl. a környezetről alkotott térképek vagy a többlépéses stratégiák), ez a komplex tanulás. Kutatási eredmények szerint utóbbinak két szakasza van: az elsőben problémamegoldást (gondolkodást) alkalmazunk, a másodikban pedig a megoldást az emlékezetben tároljuk, majd visszahívjuk, amikor szükséges.

Ha az előbbieket az általános iskolai szintérre próbáljuk vetíteni, akkor az tűnhet fel, hogy a gyakorló pedagógusok szerint az iskolai kudarcok elsődleges okozóiként említett *magatartási zavarok* és a többféle képesség nem kielégítő fejlettségéből adódó *tanulási*

*nehézségek* mindenképpen akadályozzák még a tanulás legalapvetőbb szintjének az elsajátítását is, nemhogy a fejlettebb stratégiák alkalmazását. Ha pedig az előbbi két kudarctípus nem oldható fel az általános iskola első négy évében, akkor a gyerekek kognitív képességeinek célirányos fejlesztése, a differenciált bánásmód indokolt (OFI, 2009).

Az elsajátított tudás attól is függ, hogy milyen előzetes tudással bírunk. Ezért tanárként érdemes az előzetes tudást előcsalogató stratégiát alkalmazni, hogy megfelelő helyre kerüljenek az új ismeretek. A rezilienciával való kapcsolódást itt abban látom, hogy valóban adódhat olyan tanulmányi visszaesés, amely valamilyen „traumából”, nehézségből adódik, ugyanakkor fontos visszautalni itt a reziliencia folyamatára. Eszerint ugyanis általában egy korábbi kiegyensúlyozott helyzetből kibillent állapot visszaállítása történik, esetleg pl. koraszülöttségből eredő hátrányok normálishoz/átlagoshoz való igazítása a támogató három védőfaktor (személyes tulajdonságok, családi jellemzők, családon kívüli támogatók – Garmezey) segítségével.

### 3.1. A reziliens viselkedést támogató módszer és stratégia

A következőkben egy, a pedagógusok által az osztályteremben alkalmazható módszert szeretnék kiemelni, ami a reziliens viselkedés támogatásában segíthet. Kiegészítem ezt azzal a tanulásmódszertani elemmel, amely a pedagógusok közvetítésével a gyerekek segítségére lehet saját tanulásuk fejlesztésében, vagyis szintén nagy szerepet játszhat a reziliens magatartás kialakításában/fejlesztésében.

Az előbb említett pedagógiai módszer a reflektivitáshoz kapcsolódik, ami manapság az élet egész területén nagy jelentőséggel bír, a pedagógiában pedig különösen nélkülözhetetlen. A témáról írt tanulmányában Szivák Judit a kérdés fontosságát felismerve a pedagógiai gyakorlat javítását tűzte ki célul mind a kezdő, mind pedig a gyakorló pedagógusok körében. A reflektív gondolkodás az *előzetes tapasztalatokon*, a *tanári értékeken és előfeltevéseken*, valamint a *saját szakmai képességek rendszerén* alapul. Közülük a legutolsó pillér, a szakmai képesség bizonyítottan fejleszthető része az *elemzőképesség* és ennek néhány további eleme. Ilyen például az oktatási-nevelési probléma felismerése; a probléma meghatározása/lebontása/elemzése és okainak feltárása; a megoldási módok felállítása és közülük az optimális kiválasztása; valamint a következmények átgondolása. Az oktatási helyzetre alkalmazva mindez azt jelenti, hogy a pedagógus képes az osztályban történő események elemzésére és szükséges megváltoztatására. A rezilienciával kapcsolatban pedig azt jelentheti, hogy felismerve a diákok teljesítményében megjelenő ingadozást vagy hirtelen változást, nagyobb figyelemmel és hatékonyabban tud reagálni.

Ha a reflektivitásra mint önellenőrzésre és ezáltal fejlesztésre tekintünk, akkor ez az *ellenőrzés két irányban működhet*: a tanárnak a tanulók működésére vagy a tanárnak a saját személyére, tevékenységére irányulóan. Utóbbinak két típusa lehet: önelemzés,

illetve társakkal, kollégákkal, mentorral segített dialógus, mely szóban és írásban is megtörténhet (Szivák, 2010). Természetesen a kollégákkal, mentorral folytatott dialógus egy-egy gyermek tanulmányaiban felmerülő változás megbeszélésére is alkalmat adhat, sőt a reflektivitás fejlődése szempontjából fontos, hogy minél több helyzetben, több szereplővel kerüljön sor elemzésekre, önértékelésre.

A szerző szerint a reflektív szempontból „jó pedagógus” három jellemzője az, hogy a pályának/szerepének megfelelő személyiségvonásokkal rendelkezik (megértő, nyitott, empátikus, rugalmas stb.), sok gyakorlati tapasztalata és megfelelő elméleti tudása van. A reziliencia kapcsán szintén nagy szükség van a pedagógus megértő, nyitott és rugalmas vonásaira, hiszen egy gyermek teljesítményében beállt változást sokféleképpen lehet értékelni. A tanár például azt is feltételezhetné, hogy a diák elvesztette korábbi érdeklődését a tárgya iránt, vagy „csak” kamaszodik, s ha nem konzultál kollégáival, akkor nem is tűnik fel számára, hogy a gyermek más tárgyakból is rosszabbul teljesít. A probléma észleléséhez és a cselekvéshez viszont tényleg nagyfokú nyitottságra, reális értékelésre és a helyzet elemzésére van szükség.

### 3.2. Metakogníciós stratégiák

A metakogníció a tudásról való tudás, avagy a megismerésre vonatkozó megismerés, melynek „helye van a tanulás hatékonyságának növelésében” (Taskó, 2015, 89). Ez kiváltképpen fejezi ki, hogy szükség van a hatékonyságot növelő módszerekre, hiszen az alaphelyzet az, hogy a reziliens diák egy korábbi szintről visszaesik, majd rugalmasan felpattanva visszatér a támogató faktoroknak – köztük az iskola támogató közegének – köszönhetően.

A jelenséggel elsőként foglalkozó Flavell (1979) szerint a metakogníció – az előbbiektől kissé bővebben – egyrészt valóban jelenti a tudásra és annak működésére vonatkozó tudást, de a saját tudás működtetésének kontrollját is (Tarkó, 1999). Azt jelenti tehát ez az iskolai közegben, hogy a gyermekek *fokozatos fejlesztéséhez* nemcsak az iskolai szintnek<sup>7</sup> megfelelő célok kivitelezését, hanem saját tanulásunk koordinálásának képességét is átadhatjuk, ami pedig nagyban *fejleszti a tanulás hatékonyságát*. Flavell a metakogníció fogalmának *első részéhez* kapcsolja a kognitív folyamatokra, azok működtetésére és eredményeire (észlelés, emlékezés, megértés) vonatkozó tudást. A *másodikkhoz* pedig a problémamegoldásra tett kísérlet eredményének ellenőrzését, a problémamegoldás következő lépésének megtervezését, a végrehajtott cselekvés hatékonyságának megfigyelését, a tanulási stratégiák tesztelését, felülvizsgálatát, értékelését. (Baker és Brown, 1984; idézi

---

<sup>7</sup> Az általános iskolában pl. négy összefüggő és egymásra épülő kétéves fejlesztési szakasz: a bevezető, a kezdő, az alapozó és a fejlesztő szakasz, melyeknek sajátos céljuk van. Ld. a tanulási sikertelenség kapcsán <http://ofi.hu/tudastar/jovo-eloszobaja/tanulasi-sikertelenség>.

Tarkó, 1999) Flavell megkülönbözteti még a metakognitív tudás (melynek befolyásolói a személy, a feladat és a stratégia, melyek egymással erősen összefüggnek) és a metakognitív élmények és stratégiák alkalmazását (melyeket a sikeres fejlődés érdekében előhívott kognitív stratégiákkal ellentétben a fejlődés megfigyelésére hívunk elő).

Ezek az összetett, a saját gondolkodásra irányuló tevékenységek persze csak fokozatosan kerülnek az egyén birtokába, ugyanakkor már az iskola alsó tagozatától kezdve fejleszthetők pl. a matematika tanulása (Kelemen, Csikos és Steklács, 2005) és az olvasás során. Mindkettőnél nagy szerepe van a metakognitív stratégiáknak, melyeket tehát már az általános iskola első éveiben is tanulunk. Előbbiek közül az olvasási stratégiák lehetővé teszik a szöveg információinak feldolgozását, rendszerezését; valamint a gyermekkori olvasási stratégiák elsajátítása segít a figyelem, a memória, a kommunikáció és a tanulás fejlődésben; az alkalmazás során az olvasó kontrollálni tudja a stratégiáit, melyek így a sajátjává válnak; tanulhatók; illetve az egész tantervi anyagot segítik (Paris, Wasik és Turner, 1991; idézi Tarkó, 1999). Owens három olvasási stratégiát tart kiemelten fontosnak: az olvasásra szánt időt (nehezebb szövegre több idő), a szöveg áttekintését (pl. alcímek), illetve a szöveg összefoglalását (Tarkó, 1999). A stratégiák alkalmazásának *elsajátítása* úgy lehetséges, ha felhívjuk erre a gyerekek figyelmét, és ilyen jellegű feladatokat oldunk meg velük.

A stratégiák alkalmazása vizsgálatok alapján bizonyítottan nagyobb sikereket jelent: „a metakogníció fontos szerepet játszik a szóbeli kommunikáció, a meggyőzés és értelmezés, az olvasásértés, az írás, a nyelvelsajátítás, a figyelem, a memória, a problémamegoldás, a szociális kogníció és számos más típusú önkontroll és önképzés terén” (Flavell, 1979; idézi Tarkó, 1999, 178.). Előbbiekkel ellentétesen a rossz stratégiát alkalmazó olvasók passzív, mechanikus tanulásfelfogással rendelkeznek, nem tudják felmérni a saját tudásszintjüket, nem tudják, hogyan kell szelektíven tanulni, nem tudják megítélni a tanulandó anyag nehézségét, és nincs tartalmi tudásuk sem (Bransford és mtsai., 1984; idézi Tarkó, 1999). Az olvasás metakognitív stratégiáival összefüggésbe hozhatók a dolgozatom elején már említett PISA-eredmények. Mivel a stratégiák azonban tippeket is adnak a készségek fejlesztéséhez, ezek az általános fejlődésre is ki tudnak hatni, amennyiben a pedagógusok tudatosan alkalmazzák őket.

### 3.3. A reziliencia Magyarországon

Pozitívum, hogy a rezilienciával Magyarországon is találkozhatunk. Lannert *Hatékonyság, eredményesség és méltányosság a közoktatásban* című elemző cikkében a 2012-es PISA-vizsgálat adatai kapcsán úgy említi a fogalmat, mint a (más országokban) jól működő iskola egyik alapvető jellemzőjének, a méltányosságnak a kiinduló indikátorát. A szerző egyrészt azt érti ezen, hogy a PISA-eredmények tükrében korunk legjobban teljesítő iskoláiban az oktatás egyszerre hatékony (pl. a pedagógusbérek-osztály nagyság-teljesítmény

relációjában), eredményes (a tanulói teljesítmény) és méltányos; másrésről pedig arra a jelenségre utal, hogy a gyerekek képesek a családi háttérükhöz képest elmozdulni. E tekintetben a reziliencia a társadalmi mobilitás jegyeit hordozza magán, a képességet arra, hogy változtassunk a társadalmi helyzetünkön (Lannert, 2015).

Előbbieken túl érdemes azt is megjegyezni, hogy a reziliencia konkrét *mérésének* magyarországi bevezetésére is történtek már lépések. Több vizsgálati skálát is adaptáltak magyar nyelvre és közegre, melyek segíthetik az érdeklődőket az aktuális jellemzőik meghatározásában. A 25 ítemes Connor–Davidson skála magyar adaptációját végző kutatók megállapították a skála magyar mintán alkalmazható *pszichometriai alkalmasságát* (Kiss és mtsai., 2015). Ezen felül a CYRM 28 nemzetközi **gyermek- és ifjúsági reziliencia** és a GYIRM 25-20 magyar **gyermek- és ifjúsági reziliencia** skála validálása is megtörtént, az alkalmazhatóság bebizonyosodott (Homoki és mtsai., 2015). Mivel Magyarországon is terjedőben van a jelenség vizsgálata, és pozitív eredményeinek alkalmazását nálunk is felismerték, már csak az hiányzik, hogy a felülről jövő kezdeményezések (top-to-bottom) találkozzanak az alulról jövő kezdeményezésekkel (bottom-up), és felismerve a jelenség fontosságát minden szinten támogatásra találjanak.

Úgy vélem, hogy bár eddig az oktatás szempontjából támogatott iskolai rezilienciával foglalkoztam, érdemes kiegészíteni ezt a kutatók azon felismerésével, miszerint a reziliencia az iskoláskorban *nem merül ki* az iskolai teljesítményben, hanem túllép ezen a szemponton. Ez azt jelenti, hogy a reziliencia nemcsak az iskolai teljesítményre vonatkozhat, hanem pl. kihat a személyiség kialakulására is. Homoki és társai így írnak erről: „a reziliencia nem szorítkozik pusztán az iskolai sikerességre. A reziliencia jelensége a belső egyéni tényezők és a külső környezeti hatások rendszereként értelmezhető.” (Homoki és mtsai., 2015, 6.) Ezt támasztja alá Masten több tanulmányában is, mondván, hogy a reziliencia nem *kiváló* teljesítményt, hanem *átlagos* teljesítményt jelent a veszélyekkel való megküzdés után. Ez tehát nem azt jelenti, hogy a trauma után egy kisdíák felmentést kap a tanulás alól, hanem azt, hogy a reziliens gyermekek képesek a velük szemben támasztott követelményeknek megfelelni, vagyis megtanulnak olvasni és írni, számítógépes kompetenciát szereznek stb., de nem lesznek osztályelso. Tekintve, hogy sokkal több nehézségen kell keresztülmenniük, mint társaiknak, ez egyáltalán nem róható fel nekik.

#### 4. Összefoglalás

Munkámban azzal foglalkoztam, hogy a reziliencia és a tanulási teljesítmény kapcsolatát vizsgáljam. Úgy vélem, hogy a komplex jelenség kapcsolódása az iskolai teljesítményhez abban is megmutatkozik, hogy a tanulás folyamata nem pusztán a kognitív, hanem

az affektív és személyiségbeli jellemzőktől is függ, mely jellemzők a rezilienciával együtt szintén pozitív irányba változhatnak. E tekintetben belátható azonban az is, hogy mai értelemben az élhető élet megteremtésének feltételei közül nem zárható ki a legalább általános iskolai alapfokú ismeretek megszerzése. A személyiség kibontakoztatása és az iskolai haladás tehát nem egymást kizáró, hanem egymást építő erősségei egy-egy embernek. Ehhez kapcsolódva úgy vélem, hogy a gyermekekben megjelenő reziliens viselkedés támogatása tanári feladat (is), és a kialakítására is törekedni kell. Ebben a reflexió, valamint a diákokkal való szoros kapcsolat, a rájuk irányuló figyelmes attitűd, a megfelelő kérdések és tanítási stratégiák segíthetik a pedagógusokat. A stratégiák segítségével a gyerekek megérthetik saját tanulási stratégiáik működését, rájöhetnek a hatékonyabb tanulási módszerekre, és egyszerűen jobb eredményeket, sikereket érhetnek el az iskolában.

## Irodalom

- Atkinson, R. et al, (1999). *Pszichológia*. Osiris, Bp., 216–224. Letöltés: [http://www.99.hu/ppk/5/atkinson\\_-\\_pszichologia.pdf](http://www.99.hu/ppk/5/atkinson_-_pszichologia.pdf). (2019. 03. 20.)
- Cserné A. G. (1986). *„Önmagát beteljesítő jóslat” a pedagógiában*, Tankönyvkiadó, Budapest.
- Erdei R. (2015). *Reziliencia és iskolakezdés*, doktori disszertáció
- Erdei R. (2018). A nehézségekkel való megküzdés segítése és lehetőségei, In Toma K., Bednarik L., Podlovics É. (szerk.), *Iskola a Határon* (pp. 99–115). Líceum Kiadó, Eger.
- Fejes J. B. (2005). Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők, *Iskolakultúra*, [http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/03\\_david\\_04\\_15/922htrnyos\\_helyzet\\_tanulk\\_a\\_kznevelsben.html](http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/03_david_04_15/922htrnyos_helyzet_tanulk_a_kznevelsben.html), Letöltés: 2019. 03. 15.
- Homoki A., Czinderi K., Segal H., Sándor Z., Fodorné V. R. (2016). A CYRM 28 gyermek és ifjúsági reziliencia skála magyar adaptált változatának jellemzői, <http://mindenholotthon.hu/cyrm-28-gyermek-ifjusagi-reziliencia-kutatas/>, Letöltés: 2018. 03. 20.
- Lannert J. (2015). Hatékonyság, eredményesség és méltányosság a közoktatásban, In Varga A. *A nevelésszociológia alapjai*, (pp. 295–324). PTE BTK NI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs.
- Masten A. S., Powell J. L., (2010). *A Resilience Framework for Research, Policy, and Practice*, Cambridge Books Online, Cambridge University Press.
- Masten A. S. (2001). Ordinary Magic: Resilience Processes in Development, *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>



- Masten A. S., Cicchetti D. (2016). Resilience in Development: Progress and Transformation. In Cicchetti D. (Ed.), *Developmental Psychopathology*, 4., (2–63). Wiley & Sons, Inc., New Jersey.
- Meleg Cs. (2015). *Nevelésszociológiai problémakörök és nézőpontok*, <http://mek.oszk.hu/14500/14566/14566.pdf>, Letöltés: 2019. 03. 10.
- Pápai B., Varga A. (2018). Életutak – Az Arany János Programok sorsfordító ereje, In Fehérvári A., Varga A. (szerk.) *Reziliencia és inklúzió az Arany János Tehetséggondozó Programokban* (pp. 209–229). Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislöcki Henrik Szakkollégium, Pécs.
- Radó P. (2015). *PISA 2015: miért romlanak az eredményeink?*, Taní-tani, [http://www.tani-tani.info/pisa\\_2015](http://www.tani-tani.info/pisa_2015). Letöltés: 2019. 03. 20.
- Southwick, S., Bonnano, G., Masten, A. S., Panter-Brick, C., Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives, *European Journal of Psychotraumatology*, 5, 1–14. <https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338>
- Szabó D. F. (2017). A reziliencia értelmezésének lehetőségei: kihívások és nehézségek, *Magyar Pszichológiai Szemle*, 72, 247–262. <https://doi.org/10.1556/0016.2017.72.2.6>
- Szemerszki M. (2016). A tanulói továbbhaladás egyéni és intézményi jellemzői, In Szemerszki M. (szerk.), *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség: Az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei*, (pp. 29–51). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Komáromi Nyomda és Kiadó, Komárom. [http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/eredmenyesseg\\_beliv.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/eredmenyesseg_beliv.pdf). Letöltés: 2019. 03. 20.
- Szivák J. (2010). *A reflektív gondolkodás fejlesztése*, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, [http://tehetseg.hu/sites/default/files/04\\_kotet\\_net.pdf](http://tehetseg.hu/sites/default/files/04_kotet_net.pdf), Letöltés: 2019. 03. 20.
- Tauber, R. T. (1998). Good or Bad, What Teachers Expect from Students They Generally Get!, *ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education*, <https://eric.ed.gov/?id=ED426985>. Letöltés: 2019. 03. 01.
- Tarkó K. (1999). Az olvasás és a metakogníció kapcsolata iskoláskorban, *Magyar Pedagógia*, 99(2), 175–191.
- Taskó T. A. (2015). Tanulási készségek és az alulteljesítés mérése – a KATT kérdőív. In N. Kollár K. (szerk.) *Iskolapszichológia Füzetek*, (pp. 75–124), Bp., ELTE Eötvös Kiadó.



### **Internetes források, webcímek**

- American Psychological Association, <https://www.apa.org/helpcenter/road-resilience.aspx>,  
(Letöltés: 2018. 12. 06).
- A tanulási sikertelenség megjelenése és feltételezett okai, <http://ofi.hu/tudastar/jovo-closzobaja/tanulasi-sikertelenseg>, (Letöltés: 2019. 03. 20.)
- Kezek, Észak-Magyarország Felsőoktatási Intézményeinek Együttműködése projekt, Dávid M.,  
[http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/03\\_david\\_04\\_15/922htrnyos\\_helyzet\\_tanulk\\_a\\_kznevelsben.html](http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/03_david_04_15/922htrnyos_helyzet_tanulk_a_kznevelsben.html), (Letöltés: 2019. 03. 20.)
- Magyarország Partnerségi Megállapodása a 2014–2020-as fejlesztési időszakra, Készítette a Miniszterelnökség a Nemzetgazdasági Minisztérium és a Nemzetgazdasági Tervezési Hivatal közreműködésével, Budapest, 2014. augusztus 15. [file:///D:/Users/Eva/Downloads/Partners%C3%A9g\\_Meg%C3%A1llapod%C3%A1s\\_2014-2020.pdf](file:///D:/Users/Eva/Downloads/Partners%C3%A9g_Meg%C3%A1llapod%C3%A1s_2014-2020.pdf).  
(Letöltés: 2019. 03. 20.)
- <https://www.icons.hu/szolgaltatasaink/reziliencia-teszt/81797/>, (Letöltés: 2019. 03. 20.)
- <http://ofi.hu/hir/kiva-finn-iskolai-bantalmazas-elleni-program>, (Letöltés: 2019. 03. 20.)
- <http://csalad.hu/2016/11/08/kiva-modszer-az-iskolai-bantalmazas-ellen>, (Letöltés: 2018. 05. 15.)

**Név:** dr. Podlovics Éva Livia

**Munkahely:** Eszterházy Károly Egyetem Sárospataki Comenius Campus

**Beosztás/foglalkozás:** egyetemi adjunktus

**e-mail:** podlovics.eva@uni-eszterhazy.hu

**Szakmai bemutatkozás:** Egyetemi tanulmányaimat a Miskolci Egyetemen kezdtem, ahol okleveles angol nyelv és irodalom szakos tanár (főiskolai) – filozófia szakos bölcsész és tanári, okleveles fordító és tolmács, valamint okleveles angoltanár szakos végzettségeket szereztem. Egerben, az Eszterházy Károly Egyetemen okleveles neveléstudomány szakos bölcsész-ként végeztem. Doktori disszertációm a Debreceni Egyetemen védtem meg filozófiából. Egyetemi oktatóként előbb az angol nyelvvel, filozófiával s etikával foglalkoztam, újabban pedig pedagógiával kapcsolatos tárgyakat is tanítok. Publikációim elsősorban a filozófiához, illetve a fordításelmélethez köthetők, jelen kötetben azonban a pedagógia bizonyos problémaköréhez nyúlok. A kötetben megjelent egyik írásomban arra mutatok rá, hogy a tanítás-tanulás hatékonysága növelhető a diákok rezilienciájának fejlesztésével; másrészt pedig arra hívom fel a figyelmet, hogy az élethosszig tartó tanulás kompetenciái a felnőttkorban ugyanúgy fejlesztést igényelnek, mint az általános iskolai alapkompenciák.



## II. OKTATÁSI-NEVELÉSI-FEJLESZTÉSI MÓDSZEREK A KISGYERMEKKORTÓL AZ IFJÚKORIG



BODNÁRNÉ NOVÁK ANITA

## KEZDJÜK KORÁN! A KORAI FEJLESZTÉS LEHETŐSÉGEI ÉS SZEREPE A PEDAGÓGIAI SZAKSZOLGÁLATOKBAN

### Absztrakt

A korai fejlesztés a modern gyógypedagógiában egyre nagyobb jelentőséggel bír azáltal – mint ahogyan a nevében is benne van –, hogy a probléma felismerését követően, a lehető legkorábban elkezdjük a gyermek specifikus fejlesztését. Ismertetem a lehetséges rizikófaktorokat, amelyek problémát okozhatnak a magzat fejlődésében, valamint a perinatális és a születés utáni életszakaszban. A cikkemben kitérek arra is, hogy mennyire fontos a szülők elfogadása, hozzáállása, pozitív tenni akarása, munkánk segítése. Kifejtem azt is, hogy milyen jelentősége van az ágazati együttműködésnek a hatékonyság szempontjából, illetve megismerhetik mindennapi munkámat, mely elvezeti az olvasót a korai fejlesztés, gondozás világába.

**Kulcsszavak:** családközpontú kora gyermekkori intervenció; gyógypedagógiai tanácsadás; korai fejlesztés és gondozás; rizikófaktorok; ágazatközi együttműködés

### 1. Családközpontú kora gyermekkori intervenció, korai fejlesztés

A Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Encsi Tagintézménye több mint tizenöt éve foglalkozik a korai fejlesztés és gondozás területével. Én tíz éve látom el a hozzánk forduló gyermekeket, akik többféle problémával érkeznek intézményünkbe, illetve szüleiket, akiknek tanácsadás, foglalkozás során segítséget adok az otthoni fejlesztéshez, a gyermekneveléshez. Szeretném bemutatni, hogy milyen lehetőségei és szerepe van a korai fejlesztésnek intézményünkben, milyen egyéni foglalkozásokat, fejlesztéseket végzünk, és milyen eszközök, feladatok segítik ezeket a tevékenységeket.

A B-A-Z Megyei Pedagógiai Szakszolgálatoknál a családközpontú, kora gyermekkori intervenció, korai fejlesztés és gondozás a sérült, akadályozott, a megszokottól eltérő fejlődésű kisgyermekek és családjuk számára biztosít fejlesztési lehetőséget. Hozzánk

azok a gyermekek érkeznek, akik elmaradást mutatnak egy vagy több képességterületen, nem megfelelően fejlődik mozgásuk, beszédük; értelmi képességük, szocializációjuk elmarad; magatartási problémáik vannak; illetve azok a gyermekek, akiknek fejlődésében negatívan befolyásoló tényezőt diagnosztizáltak, valamilyen rendellenességgel születtek, koraszülöttek voltak, perinatális sérülés, esetleg oxigénhiányos állapot lépett fel náluk.

## **2. Lehetséges rizikótényezők**

Kiemelem azokat a fontos tényezőket, amelyek befolyásolják a gyermek megfelelő fejlődését a születés előtti (prenatális), a születés körüli (perinatális) és a születés utáni időszakokban.

### **2.1. Anyai veszélyeztető tényezők**

A méhen belül károsíthatja a gyermeket az anya elhízása vagy alultápláltsága, cukorbetegsége, magas vérnyomása, vitaminhiánya. A különböző gyógyszerek, kábítószeres, az alkoholfogyasztás, a dohányzás súlyosan befolyásolhatja a magzat fejlődését az anyaméhben, de a mióma, a terhességi mérgezés és a fertőző betegségek is hatással lehetnek a magzat egészségére.

Az anya többszöri vetélése, a nehezen megtartott terhesség, az ikerterhesség, illetve az anya túl fiatal, túl idős kora is veszélyeztetői lehetnek a szülésnek, a gyermek későbbi megfelelő fejlődésének.

Fontos az átgondolt családtervezés, a terhesség nyomon követése, a rendszeres terhesgondozáson való részvétel, ahol a védőnők, orvosok megfelelő tájékoztatással látják el a leendő szülőket, amelynek egyik célja a koraszülöttség rizikótényezőinek feltárása, illetve annak kezelése.

### **2.2. Koraszülöttség, szülési komplikációk**

Koraszülöttek azok a gyermekek, akik a 37. terhességi hét előtt érkeznek, vagy 2500 g alatti súllyal születnek. A belső szervek fejletlenségének következtében kialakuló sárgaság, a légzésproblémák súlyos agykárosodást, a későbbiekben pedig további komplikációkat, pl. tanulási nehézséget, figyelemkoncentrációs zavart is okozhatnak a gyermeknél.

A koraszülötteknél korrigált korrall kell számolnunk a fejlődés során. A születéstől számított korból le kell vonni azokat a heteket, amennyivel hamarabb érkezett a gyermek.

A legelső vizsgálat, melyet az első és az ötödik percben végeznek el az újszülötteken, az Apgar-teszt. A szív működés, a légzés, a reflexingerlékenység, az izomtónus és a bőrszín élénksége határozza meg az Apgar-értéket (maximum 10 pont). Az összeadott értékek

mutatják meg az újszülött állapotát, azt, hogy esetleg szorul-e speciális gondozásra. A hét vagy az alatti értékek figyelemfelhívó jelek a későbbi fejlődési problémákra.

*Szülés körüli komplikációk:* Az anya életkora is nagyban befolyásolja a szülést. Ilyenkor a méhfal izomzata nem megfelelően reagál a szülésre, aminek következtében az elhúzódó vagy túl gyors lehet. Oxigénellátási problémák léphetnek fel.

Ha magzati széklet kerül a magzatvízbe (mekóniumos magzatvíz), az keringési, légzési gondokat okozhat.

A köldökszínóron keresztül káros anyagok is bejuthatnak a magzat szervezetébe (pl. drog, alkohol, gyógyszerek, dohányzás során). Emiatt fontos a megfelelő tájékoztatás, a terhesgondozás! A köldökszínóron kialakulhatnak különböző csomók, de bármely testrésze is rátekeredhet, ilyenkor az oxigén- és tápanyagellátás akadozhat, komplikáció léphet fel. A szorosan rátekeredett köldökszínór miatt az adott végtag nem fejlődik megfelelően (sorvadás).

Komplikáció a szülés kitolási szakaszában: Ha a szülőcsatornában akad el a gyermek, művi beavatkozás szükséges (fogó, vákuum).

Az oxigénhiány következtében lassabb lehet a mozgásfejlődés, késhe a beszédfejlődés, adódhat figyelmi zavar vagy akár ezek összessége, illetve még súlyosabb problémák is felléphetnek.

### **2.3. Környezeti, nevelési tényezők**

A gyermekek életében kulcsfontosságú a szellemi és a lelki gondozás. A család úgy segítheti ezt, ha a csecsemő életkorának megfelelő mennyiségű és minőségű ingert biztosít számára (hang- és látási ingerek). A nem megfelelő válaszreakció oka lehet a látás- vagy a hallásprobléma is.

Ingerszegény környezetben a nem megfelelő helyiségek, eszközök, játékok hiánya korlátozhatja a gyermek mozgásfejlődését és tapasztalatszerzését. Fontos, hogy minél több tárggyal kerüljön kapcsolatba látás, hallás, tapintás, ízlelés, szaglás útján, minél több információt gyűjtson be játszás, tevékenykedés során, mivel ezek fontosak a megfelelő kognitív és beszédfejlődés alapjaihoz.

Szándékos vagy nem szándékos környezeti tényezők is veszélyt jelentenek a gyermek fejlődésére, például a terhesség alatt az anyát ért sérülések, balesetek, fizikai és lelki bántalmazások, amelyek vezethetnek koraszüléshez és a magzat másodlagos károsodásához is. Az érzelmi és fizikai elhanyagolás következménye lehet kötődési, figyelmi, tanulási, viselkedési probléma is. A gyermekben állandó szorongás, agresszív magatartás alakulhat ki, előtérbe kerülnek az óvodai, iskolai kudarcok, a folyamatos problémák. A súlyos alultápláltság fizikai és mozgásbeli elmaradáshoz, az értelmi fejlődés nem megfelelő alakulásához vezethet. (Bösenbacher, Szőke, 2019)

Véleményem szerint a szülők egy része egész egyszerűen nem fogja fel a szülői felelősség súlyát. Ez a felelőtlenség megmutatkozik a gyermek táplálásának igénytelenségében, egysíkúságában (rengeteg olcsó édesség, magas szénhidráttartalmú élelem) ahelyett, hogy több gyümölcsöt, zöldséget próbálnának adni gyermeküknek. Megmutatkozik még az otthoni nevelés hiányosságában is, ami nem csak a szegényebb rétegekre jellemző. A tehetősebb szülők is szívesebben ültetik le gyermeküket a tévé, számítógép elé. Úgy gondolom, nem elfogadható a szülők védekezése, hogy nincs idő foglalkozni a gyermekkel otthon, mert dolgozni kell. Mivel ez az életkor a legmeghatározóbb a gyermekek későbbi fejlődését tekintve, fontos, hogy a szocializáció legkorábbi szakaszában a szülők a lehető legtöbbet foglalkozzanak gyermekükkel.

### 3. A korai fejlesztés és gondozás

Célja „a 0-5 éves korú rizikócsecsemők, eltérő fejlődésű gyermekek tervszerűen felépített programja, a család segítése, mely szűrést, komplex diagnosztikai vizsgálatot, gyógyterápiákat, tanácsadást, különböző terápiás szolgáltatásokat, a gyermek megfelelő közösségbe kerülésének elősegítését foglalja magában, a gyermek állapotát és a család körülményeit, valamint egyedi igényeit figyelembe véve”. (EDUCATIO-protokoll, 2013; Kereki, Szvatkó, 2015)

Szolgáltatások:

- *Tanácsadás:* Szülőknek egyéni konzultáció a gyermek megfigyelése, vizsgálata alapján (több alkalom is lehet). Itt megbeszéljük a további teendőket, és ha szükséges, kérjük a vizsgálatot, melyhez a szülő írásbeli kérelme kell.
- *Komplex diagnosztikus vizsgálat:* A Megyei Szakértői Bizottság végzi (orvosi, pszichológiai, gyógypedagógiai). Javaslatot tesz a gyermek terápiás foglalkozásainak formájára, heti óraszámára, fejlesztésére.
- *Terápiás ellátás:* A szakértői véleménnyel rendelkező gyermekek egyéni szükségleteikre kidolgozott fejlesztési program alapján, heti rendszerességgel, szüleikkel együtt vesznek részt a terápiás ellátásban. Az ellátások térítésmentesek.
- *Szakmai konzultáció, információnyújtás:* Szakemberek számára biztosított, akik az egészségügyben, a szociális ellátórendszerben, köznevelési intézményekben dolgoznak, és munkájuk során érintettek a kora gyermekkori intervencióban.

Tapasztalatom szerint az utóbbi egy-két évben szorosabb lett az ágazatközi együttműködés, melynek köszönhetően a rászoruló gyerekek sokkal hamarabb kerülnek be



a rendszerbe. Ez az együttműködés azt jelenti, hogy a gyermekorvosokkal, a védőnőkkel szorosabb kapcsolatot tart a gyógypedagógus, így természetesen személy szerint én is.

### **3.1. A leggyakoribb tünetek, diagnózisok**

A szülők többféle problémával keresnek meg bennünket a védőnő vagy a gyermekorvos javaslatára. Olyan szülők is jönnek, akik más érintett szülőktől hallottak erről a lehetőségről. A segítségkérés jellemzően a mozgás- és beszédfejlődés elmaradása okozta problémákra irányul. De koraszülöttség esetén feszes izomtónussal rendelkező csecsemőkkel és autisztikus tüneteket mutató gyerekekkel is fordulnak hozzánk. Jellemző tünetek:

- Megkésett pszichomotoros fejlődés;
- Megkésett beszédfejlődés;
- Hiperaktivitás, figyelemzavar;
- Beilleszkedési nehézségek;
- Részképesség gyengeség, tanulási problémák;
- Mozgáskoordinációs nehézségek;
- Izomtónus eloszlási zavar;
- Autizmus spektrumzavar;
- Értelmi fogyatékosság;
- Önértékelési probléma, szorongás;
- ICP (infantil cerebrális parézis – agyi eredetű bénulás);
- Halmozottan hátrányos helyzet (HHH, környezeti hatások) (Lakatos, 2008).

### **3.2. Terápia**

#### **3.2.1. Komplex gyógypedagógiai terápia**

Mozgás- és játéktevékenységbe ágyazottan, egyénre szabottan – a gyermek életkorának, fejlettségi állapotának és szükségleteinek figyelembevételével –, tervszerűen felépített program keretében, a szülő bevonásával segítjük elő a gyermek személyiségfejlődését, szociális tanulását. A terápia hatására fejlődnek motoros képességeik, megismerő funkcióik, kommunikációs képességeik, játéktevékenységük és szociális érettségük. Fontos a szülő-gyermek közötti kapcsolat erősítése.

#### **3.2.2. Tervezett Szenzomotoros Tréning (TSMT)**

Érzékszervekkel felfogható ingerekre adott mozgásos válasz (szenzomotoros működés). A gyakorlatok során a vestibuláris rendszer ingerlése történik, összekapcsolva más szenzoros ingerekkel. Több feladatot tartalmazó speciális feladatsort kell végezni hetente többször, több héten át, változatlan formában.

A mindennapi munkám során, minden foglalkozáson felhasználok a TSMT feladatokat, mely a gyermek problémájának megfelelő feladatokból áll. A szülő aktív közreműködésével végezzük, végeztetjük el a feladatokat. A különböző eszközökön, eszközökkel végezhető feladatok során (hol aktívan, hol passzívan vesz részt a gyermek) fejlődik idegrendszere, melyet a vestibuláris érzékelés serkentésével, ingerlésével érünk el, illetve a motoros, pszichés, kognitív, szocializációs területek is fejleszthetők ezáltal. Ezeket a feladatokat ajánlom a szülőknek otthon is elvégezni a gyermekkel, hiszen a minél többszöri gyakorlás nagyobb fejlődést eredményez. Felhívom a szülők figyelmét arra is, hogy a rendszeresség, a következetesség milyen nagy erővel bír, és kiemelkedő fontosságú, ha pozitív változást szeretnénk elérni gyermekünkkel.



1. kép: TSMT-gyakorlatok egy koraszülött gyermekkel



2. kép: Down-szindrómás gyermek korai fejlesztése

### 3.3. Főbb feladattípusok, eszközök

A korai foglalkozások során többféle fejlesztő eszközt és annak megfelelő fejlesztési gyakorlatot végzünk. Sokszor használok a plédet, a nagy labdát, a gördeszékát a mozgás-fejlesztéshez, a beszéd beindításához, természetesen az egyéni fejlesztési javaslatoknak, tervnek megfelelően. A nagyobb gyerekeknél már előkerülnek a labdás, trambulinos feladatok, melyeket kombinálok, illetve „okosítókkal” is nehezítek.



3. kép: Beszédfejlesztés  
nagymozgáson keresztül



4. kép: Fejlesztés mondókákkal,  
énekekkel

Nagyon fontos, hogy a foglalkozások és az otthoni gyakorlatok végzése közben hintáztassuk, pörgessük többféle módon is a gyermeket, hiszen ezáltal is érik az idegrendszere. A feladatokat mondókákkal, dalokkal kísérjük, megfelelő ritmusban, így koncentrációs képessége is fejlődik. A kognitív képességek, a figyelem, az emlékezet fejlesztéséhez a golyófürdőt, a színes, zenélős játékokat is előveszem, mivel ezek felkeltik a gyermek érdeklődését, a kívánt feladatot észrevétlenül gyakoroltathatom. Fontos számomra a bábozás, az ujj- és kesztyűbábok mindig előkerülnek a foglalkozásokon, hiszen az állathangok, mozgásuk utánzása, az állatok felismerése által segítem a gyerekek beszédét, beszédértését, szókincsük bővülését. A bábok nagy segítségemre vannak egy-egy félősebb, bátortalanabb gyermeknél, akik a nyuszi, cica simogatására megnyugszanak, bátorítására pedig egyre aktívabban kapcsolódnak be a foglalkozásokba.



5. kép: Korai fejlesztésben használt játékok



6. kép: Mozgásfejlesztő eszközök



7. kép: A beszédfejlesztés eszközei

#### 4. Összegzés

A családtervezés szempontjából elfogadhatatlannak tartom, hogy bármelyik szülő dohányozzon, alkoholizáljon vagy egyéb tudatmódosító szerekkel éljen. Fontosnak tartom az elfogadást a szülők részéről, ugyanis amíg tart a tagadás, addig súlyos késedelmet szenved a gyermek fejlesztése, pedig az idő rendkívüli fontossággal bír az ilyen esetekben! Egyszerűen képtelenség behozni az elvesztegetett időt a fejlesztésben, ugyanis a késedelem miatt más, egymásra épülő fejlesztések is késedelmet szenvednek. Személy

szerint bizonyos szempontból érthetőnek tartom a szülők tagadó magatartását (az én gyermekemmel nem történhet ilyen, úgyis kinövi, nem jól látják a szakemberek), de elfogadhatatlan, mert ez a hozzáállás a késedelem legfőbb okozója. Emiatt fontosnak tartom a szülők felvilágosítását, hogy a probléma észlelése után minél hamarabb ismerjék fel és fogadják el, hogy a gyermek és az ő érdekük is az, ha minél hamarabb megkezdődik az együttműködés a szakemberekkel. Ezt hangsúlyozom és képviselem lehetőségeim szerint a különböző fórumokon, pl. szülői értekezleteken, társintézmények rendezvényein.

Azok, akik túlvannak a tagadás periódusán, és gyermeküket rendszeresen hozzák foglalkozásra, már mindannyian pozitív kontextusban szólnak a korai fejlesztő munkáról, hiszen mindegyikükkel elértünk már valamilyen eredményt, pl. beindult a gyermek mozgásfejlődése és/vagy beszéde, sikerült beóvodázni, illetve számos egyéb sikeren vagyunk túl. Számomra ez a visszajelzés mindennél fontosabb. Ezek a pozitív visszajelzések azok, amelyek erőt adnak további munkám folytatására.

## Irodalom

Educatio-protokoll, (2013).

Kereki J., Szvatkó A. (2015). *A koragyermekkori intervenció, valamint a gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás szakszolgálati protokollja*, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.

Bösenbacher T., SZŐKE M. (2019). *Ismerj fel! A korai felismerés és fejlesztés lehetőségei I.* Épkézláb Közhasznú Alapítvány, Budapest.

Lakatos K. (2008): *Az állapot és mozgásvizsgálat*. BHRG Alapítvány, Budapest.

**Név:** Bodnárné Novák Anita

**Munkahely:** B-A-Z Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Encsi Tagintézménye

**Beosztás/foglalkozás:** gyógypedagógus, pszichopedagógia szakos tanár, szakvizsgázott pedagógus, közoktatás-vezető

**e-mail:** bonobi01@gmail.com

**Szakmai bemutatkozás:** Harminc éve vagyok a pedagóguspályán. A B-A-Z Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Encsi Tagintézményében gyógypedagógusként, főleg a gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés és gondozás területén tíz éve segítem a koraszülött, különböző fejlődési rendellenességgel született, mozgásukban, beszédükben megkésett gyermekeket. A tanult terápiákat, módszereket minden nap alkalmazom munkám

---

során, a szülők bevonásával. A Járási Szakértői Bizottságban vizsgálatokat folytatok, a nevelési tanácsadás során szűréseket, egyéni fejlesztéseket is végzek. Az ágazatközi kapcsolataimat felhasználok, bővítem, szorosabbá teszem a korai intervenció fontossága érdekében. A felsőoktatásban gyógypedagógus szakos hallgatóknak adom át gyakorlati tapasztalataimat.



VASS REBEKA

## AZ ANYANYELVI FEJLESZTŐ JÁTÉKOK JELENTŐSÉGE AZ ÓVODAI NYELVI-KOMMUNIKÁCIÓS NEVELÉSBEN

### Absztrakt

Ez a közlemény tudományos diákköri dolgozatomból való, amit a 2018/2019-es tanévben készítettem óvodapedagógus szakos végzős hallgatóként az Eszterházy Károly Egyetem Sárospataki Comenius Campusának tudományos műhelyében, témavezetőm, dr. Toma Kornélia irányításával. Munkámmal I. helyezést értem el, így kaptam lehetőséget arra, hogy a campus tudományos folyóiratában publikáljam eredményeimet.

Írásomban bemutatom az óvodai nyelvi-kommunikációs nevelés célját, feladatait és követelményrendszerét, az anyanyelvi játékokat, a vizsgálatba bevont óvodások anyanyelvi képességeinek felmérését és eredményeit, az anyanyelvi játékokkal történő fejlesztést és annak rövid távú eredményeit. Szeretném hangsúlyozni, hogy az anyanyelvi játékok kitűnően illeszkednek az óvodások életkori sajátosságaihoz, továbbá a komplex tevékenységközpontú nevelés során felkínált műveltség tartalmakhoz. Segítségükkel játszva tanul a gyermek.

**Kulcsszavak:** beszélő környezet, óvodai nyelvi-kommunikációs nevelés módszertana, anyanyelvi játékok

Az anyanyelv elsajátítása az elsődleges szocializációs szintén, a családban kezdődik. A gyermek nyelvhasználatát az első három életévben szűkebb szociokulturális környezetnek nyelvi mintája, nyelvhasználati szokásai befolyásolják leginkább. Az ingergazdag „beszélő környezet” motiválja a gyermeket, és lehetővé teszi a csecsemő, majd a kisgyermek nyelvelsajátítását. Azonban az ingerszegény környezetben nevelkedő gyermekek anyanyelvi képességei lassabban bontakoznak ki, beszédükben több a kidolgozatlan nyelvi kód, ami a mindennapi kommunikációt megnehezíti. Az édesanyának kiemelt szerepe van, hiszen a szoros anya-gyermek kapcsolat az alapja a gyermek személyiségfejlődésének, így az anyanyelvi képességek fejlődésének is. Ennek hiányában problémák merülhetnek fel, például a beszédfejlődés lelassulhat, elakadhat, a szülő-gyermek

metakommunikáció nem megfelelően alakul ki. A szociolingvisztikai kutatások (*Basil Bernstein, Klaus Mollenhauer*) egyértelműen bizonyították, hogy a hátrányos helyzet nyelvi hátrányt, nyelvhasználati lemaradást is takar. Pedig minden gyermeknek szüksége lenne a „beszélő környezetre” – ahogyan az Óvodai nevelés országos alapprogramja (a továbbiakban Alapprogram) fogalmaz. Tehát a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek beszédfejlődése szempontjából abszolút meghatározóak az óvodai évek, hiszen vagy sikerül a beszédet érintő nyelvi hátrányt csökkenteni, esetleg megszüntetni, vagy a hátrányukból fakadó hiányukat mint egy növekvő hókupacot görgetik maguk előtt a gyerekek egy életen át, és küszködnek a következményeivel.

A munkahelyemen, az ibrányi Baptista Szeretetszolgálat Csicsergő Óvodájában zömében halmozottan hátrányos helyzetű gyerekekkel foglalkozom – 2018 elejétől – pedagógiai asszisztensként. Saját magam is megtapasztaltam a hátrányos helyzet és a nyelvi hátrány összefüggését. Ennek részleteiről a későbbiekben szólok.

A 3–6 éves gyerekek a nap jelentős részét az óvodában töltik, ahol sokféle nyelvi hatás éri őket. Ebben a hatásrendszerben az óvodapedagógusnak kiemelkedő szerepe van. Azáltal, hogy milyen nyelvi mintát nyújt az óvodásoknak, közömbösítheti az előforduló negatív hatásokat, és felerősítheti a követendő minták hatását. Az óvodai anyanyelvi nevelés folytonosságát tervszerű és következetes pedagógiai eljárásrendszerek biztosítják. Ennek részeként dolgozatomban arra szeretnék rámutatni, hogy a rendszeresen végzett anyanyelvi játékoknak szerepük van a gyerekek meglévő anyanyelvi hátrányának csökkentésében, megszüntetésében. Felkeltette a figyelmemet, hogy bár a képzésünk során tanultunk az anyanyelvi játékok jótékony hatásáról, a szakmai gyakorlatokon nem tapasztaltam az óvodai nevelésben való intenzív jelenlétüket.

### 1. Az óvodai nyelvi-kommunikációs nevelés célja, feladata, követelményrendszere

Az óvodai anyanyelvi nevelés általános célja a 3–7 éves gyerekek beszédészlelésének, beszédmegértésének fejlesztése változatos módszerekkel, anyanyelvi játékokkal, különböző tevékenységformákkal; spontán beszédhelyzetekkel beszédaktivitásuk fokozása, nyelvi és kommunikációs képességeik kibontakoztatása az iskolaérettség követelményeinek megfelelően (*Dankó, 2016, 132*). Az anyanyelvi képességek fejlettsége feltétele az olvasás és az írás megtanulásának, ezért az óvodapedagógus feladata, hogy tudatosan fejlessze a gyerekek beszédképét, beszédészlelését, beszédmegértését, kifejezőképességét, kommunikációs készségét. Mindezt differenciáltan, egyénre szabottan. Az anyanyelvi nevelés fő feladata, hogy a gyerekek képessé váljanak a feljuk áramló verbális és



metakommunikációs információk befogadására, megértésére, valamint arra, hogy saját érzelmeiket, gondolataikat szóban pontosan és hatásosan ki tudják fejezni, és eközben egyre jobban tudjanak alkalmazkodni a beszédhelyzethez (Dankó, 2016, 138). A nyelvi-kommunikációs nevelés követelménye egybevág az Alapprogram VI. fejezetével, amely a fejlődés jellemzőit rögzíti az óvodáskor végén. Eszerint „az egészségesen fejlődő gyermek érthetően, folyamatosan kommunikál, beszél; gondolatait, érzelmeit mások számára érthető formában, életkorának megfelelő tempóban és hangsúllyal tudja kifejezni, minden szófajt használ, különböző mondatszerkezeteket, mondatfajtákat alkot, tisztán ejti a magán- és mássalhangzókat azzal, hogy a fogváltással is összefüggő nagy egyéni eltérések lehetségesek, végig tudja hallgatni és megérti mások beszédét”.

## **2. A vizsgálatba bevont óvodások anyanyelvi részképességeinek felmérése**

A Csicsergő Óvoda Maci csoportjába járó három gyermek (5 évesek) anyanyelvi vizsgálatának részeként először bemeneti anamnézist készítettem, majd anyanyelvi játékokat játszottam velük napi rendszerességgel 5-10 percen át hat héten (külső szakmai gyakorlat ideje) keresztül, ennek során megfigyelést végeztem, tapasztalatokat gyűjtöttem, végül újabb felmérést végeztem, és az eredményeket összehasonlítottam, hogy a további fejlesztési célokat kijelölhessem.

A beszédfejlettségre irányuló felméréshez az óvoda mérési lapját és a *Fonay–Kissné Takács–Sütőné Karsa*-féle mérőlapot használtam. Sokat beszélgettem a gyerekekkel, felmértem nyelvhasználati szokásaikat, beszédállapotukat. Az életkori sajátosságok figyelembevételével megfigyeltem:

- a gyerekek érzékelési, észlelési területeinek működését, köztük a beszédhallást;
- a beszédmegértést;
- a beszédproduktív (a beszédkedvet és a beszédlátást is).

Megállapítottam, van-e zavar, lemaradás, egyéb probléma az anyanyelvi nyelvhasználatot illetően.

A beszédészlelés (Gósy, 1997) vizsgálata során azt figyeltem, hogy a gyerekek képesek-e a beszédhangokat és ezeknek a kapcsolódásait felismerni, továbbá elhangzásuknak megfelelően megismételni. Ehhez szükséges az ép hallás, de nem elégséges feltétel! Óvodáskorban a beszédszervek ügyesítése, a hallás, a beszédhallás (hangfelismerés, differenciálás) fejlesztése a legfontosabb. A beszédmegértés (Gósy, 1997) az elhangzott szavak, szókapcsolatok, mondatok, mondat sorozatok, szöveg jelentésének, tartalmának megértését jelenti.

A gyermek beszédmegértésében jelentkező nehézségek a mindennapi nyelvhasználat során nehezen vehetők észre, mert nem feltétlenül a beszédhez kötődnek, hanem például a viselkedéshez. Különösen akkor marad sokáig rejtve a probléma, ha a gyermek értelmes, illetve más akadályozottság, zavar nem merül fel, és kiegészítő stratégiák alkalmazásával kompenzálja a fennálló zavart. A beszédészlelés és a beszédmegértés a beszéd befogadásának, feldolgozásának oldalához tartozik, ezért kevésbé látványos. Sokkal inkább az a beszédprodukciónak (beszédmotoros képesség) (*Tarján*), amely lehetővé teszi a beszéd megértését és magát a beszédet, amelynek fejlettsége a gondolkodás fejlettségére is utal. A gondolkodással együtt fejlődik a kifejezőképesség. Fontos, hogy a gyerek életkorának megfelelő aktív és passzív szókinccsel rendelkezzen. A mondatalkotás, a szövegalkotás és az összefüggő beszéd a nyelvi szabályok megértésének és alkalmazásának alapja.

Gósy Mária szerint külön odafigyelést és fejlesztést igényel az a gyerek, aki:

- megkésett beszédfejlődésen ment át;
- nem vagy alig beszél;
- kérdésekre nem ad választ, vagy nehezen válaszol;
- hibásan beszél;
- szegényes a szókinccse;
- sokszor ismételi, visszakérdez;
- nem érti meg vagy csak nehezen érti meg a közléseket;
- nem figyel;
- nem érdekli a mese, nem köthető le vele;
- csak akkor szereti a mesét, ha mesekönyv van nála;
- nehezen hajtja végre a feladatokat;
- magatartási problémái vannak;
- szívesen néz televíziót, de a mesét nem szereti hallgatni;
- halmozottan hátrányos helyzetű.

Mivel a vizsgálatba bevont gyerekek halmozottan hátrányos helyzetűek, külön odafigyelést, fejlesztést igényelnek. Az anyanyelvi fejlesztő játék az anyanyelvi nevelés legeredményesebben alkalmazható módszere, ezért a három óvodás fejlesztésében ezeket alkalmaztam.

A vizsgálatot megelőzően megismerkedtem a három kislány családi környezetével (családi anamnézis). Megtudtam, hogy két kislány szülei munkanélküliek. Az egyik kislányt a nagymama neveli mint gyám. Mindenki abból a segélyből él, amelyet havonta az önkormányzattól kapnak. A harmadik lány édesapja dolgozik, az édesanyja kisbabával

van otthon. Nagyon szegény körülmények között élnek. Mindhárom gyermek szeret óvodába járni. A részletek gyermekeként röviden az alábbiakban olvashatók.

**R. M.:** A nagymamája neveli. Több generáció él egy háztartásban, mert a nagymama fia is ott él a családjával (3 gyermek). Két szoba áll rendelkezésre a lakhatásra ennyi embernek. Nem aktív résztvevője a nagyszülő az óvodai életnek, hivatalos papírok aláírására is csak többszöri figyelmeztetésre jön be az óvodába. A kislányról már kiskorában lemondott az anyukája, az apukája ismeretlen. Otthon nem foglalkoznak vele, szokta mondani, hogy még este 10.00-11.00 órákor is tévét néz. Reggel 7.00 órákor pedig már érkezik az óvodába, persze fáradtan. Érzelmei labilisak. Jelenleg logopédus és fejlesztő pedagógus is foglalkozik vele.

**M. A.:** Az ő szülei sem dolgoznak, mindketten otthon vannak. Két nagyobb testvére van otthon. Az ő szülei sem aktív résztvevői az óvodai életnek, az édesanyával nagyon nehéz kompromisszumot kötni. Nem ismeri el gyermeke beszédfejlődési hibáit, nem akarja hordani fejlesztésekre, ezáltal otthon sem segíti sem az óvodapedagógusok, sem a fejlesztő pedagógus munkáját. Az anyukának is vannak beszédproblémái.

**S. K.:** Az ő édesapja dolgozik, anyukája otthon van kisebb testvérével. Nekik az átlagosnál kicsivel jobb az életkörülményeik. Az édesanya érdeklődik gyermeke fejlődése iránt, mindennap kérdezi az óvodapedagógusokat a kislány viselkedéséről, fejlődéséről. A gyermek beszédfejlődésének javulásában nagy szerepet játszik, hogy otthon foglalkoznak vele. Szeptembertől anyukája iskolába íratta.

Az óvodai vizsgálat alapján megállapítható, hogy mindhárom kislánynak van hangképzési problémája (élettani pöszeség), és kettejük mondatalkotása elmarad az életkorukban elvárhatótól. „A beszédhibás gyermekek valamivel több mint a felénél [...] azonban a feldolgozó folyamatok kisebb-nagyobb zavarát is tapasztalják. Az artikulációs hiba meglehetősen (utólag) nehéz megmondani, hogy a motoros »ügyetlenség« párosult-e a beszédészlelési zavarral, vagy a beszédészlelési folyamat zavara idézte elő az artikulációs hibát.” (*Tarján*) Az óvoda mérési lapja felhasználásával az alábbi eredményeket rögzítettem.

**R. M.:** Önkiszolgáló tevékenységében már csak kis segítséget igényel. Az együttműködés szabályait betartva törekszik arra, hogy együttműködjön az óvodapedagógussal. A felnőttekkel szemben elfogadó, társaival együttműködő. Játékában kooperál, kitartó. Érzelmeit tekintve változó hangulatú. Szókincse életkorának megfelelő, egy-két hanghibával rendelkezik. Hangosan beszél, átlagos beszédtempóban. Figyelme és érdeklődése

változó. Mozgása átlagos, térbeli tájékozódása kialakulóban van. Eszközhasználata ügyes, önállóan dolgozik. Ceruzafogása szabályos. Jobbkezes.

**M.A.:** Az önkiszolgáló tevékenységében kis segítséget igényel. Az együttműködés szabályait csak figyelmeztetésre tartja be. A felnőttekkel és a gyermektársaival szemben is elfogadó. A játékban alkalmazkodó típus, változó hangulatú. Kommunikációja, szókinccse szegényes és nagyon hiányos, artikulációja nem megfelelő. Hangosan beszél, vontatott beszédtempóban. Figyelme és érdeklődése is változó. Mozgása átlagos. Térbeli tájékozódása alakulóban van. Eszközhasználata megfelelő, ceruzafogása fejlődő. Jobbkezes.

**S. K.:** Teljesen önálló, az együttműködés szabályait megegyezéssel betartja. Felnőttekkel szemben együttműködő, a társaival szemben kezdeményező. Játék során kitartó és együttműködő. Vidám, lelkes. Életkorának megfelelő szókinccsel rendelkezik. Egy-két hanghibája van, hangereje és beszédtempója megfelelő. Figyelme koncentrált. Érdeklődése tartós, sokoldalú. Mozgása összerendezett, harmonikus. Megfelelően tájékozódik. Kézügyessége kiemelkedő. Biztos, szabályos ceruzafogással rendelkezik. Jobbkezes.

A kislányok megfigyelésénél elsőként a gondozás és a munka jellegű tevékenységet vettem alapul, amelybe beletartozik az étkezés, az öltözködés és a tisztálkodás. Két lányt 4-es szintre értékeltem, egyet pedig 5-ös szintre az ötfokú skálán, amely azt mutatja, hogy mindent el tud már végezni segítség nélkül. Az együttműködés fokát illetően 2-es, 3-as, 4-es értékelést adtam. Az egyik gyermek nehezen fogadja el az együttműködés szabályait, a másik figyelmeztetésre betartja, a harmadik pedig együttműködésre képes. A felnőttekkel szemben elfogadók. Társaikkal együttműködők és kezdeményezők is. A játékuk megfigyelése során azt állapítottam meg, hogy ketten a lányok közül kitartóak, egyikőjük pedig alkalmazkodó. Szívesen játszanak társaikkal, hosszabban is leköti őket egy-egy játék. Érzelmi-akarati szempontból vidámak, kiegyensúlyozottak, Kommunikációjuk abban a környezetben átlagosnak mondható. Alig beszélgetnek, vagy ha igen, a saját megszokott mondataikat ismételtetik. Hangképzésükkel problémák vannak. Két lánynak négyesre értékelhető, a harmadiknak viszont csak kettesre, mert 5 éves, de nem vagy csak alig lehet érteni, mit kérdez. Hangerejük szituációhoz alkalmazkodó, beszédtempójuk átlagos. Figyelmük rövid ideig tartó, viszont érdeklődésük változó, egy kislányné pedig tartós, sokoldalú. Ő képes mellettem ülni fél óráig is könyvvel a kezében, és állatokról beszélgetünk. Mozgásuk átlagos, térbeli tájékozódásuk kialakulóban van. Két kislány kézügyessége jó, ők már önállóak, egyiküké pedig megfelelő. Ceruzafogásuk szabályos, mindhárman jobbkezesek. A felmérés különböző óvodai tevékenységekben történt.

Az anyanyelvi részképességek fejlettségére irányuló vizsgálat (Fonay–Kissné Takács–Sütőné Karsa-féle mérőlap) eredménye a következő lett:

**R. M.:** Alaphangja normál, hangosan beszél. Hangszíne tiszta. Beszédtempója megfelelő, Vegyes légzést használ. A szavak többségét érti, és a mondatok többségét is. Részben megérti a szöveget, de az összefüggéseket nem észleli. Csak néhány esetben ismeri fel a fonémák közötti különbségeket, azonosságokat. Szókincse átlagos. A relációkat nem ismeri fel. Rövid tömondatokat alkot, a mondatok egymással nem függenek össze. Több hangot is hibásan képez, beszéde nehezen érthető. Felnőtt-gyermek viszonylatban nehezen nyílik meg, de később felveszi a kapcsolatot. Gyermek-gyermek viszonylatban fecsegő, mindenkivel, minden helyzetben sokat beszél, nincs beszédfigyelme. Többnyire felveszi a kapcsolatot tekintetével, gesztusai természetesek. Metakommunikációjában a mimikai eszközöket nem alkalmazza, közömbös.

**M. A.:** Alaphangja normál, hangereje hangos. Hangszíne tiszta. Beszédtempója gyors. Monoton a beszéde, nem hangsúlyozza sem tartalmilag, sem érzelmileg a szavakat. Légzéstechnikája vegyes, beszédlégzése helytelen. A szavak többségét megérti, és a szöveget is részben, de az összefüggéseket nem észleli. Fonémahallását megfigyelve néhány esetben ismeri fel a különbségeket, azonosságokat. Általános szókincse szegényes, hiányos. A relációkat nem ismeri fel. Tömondatokat alkot. Szövegalkotásában csak szavakat használ. Beszéde érthetetlen, vagy nem mondja vissza a szót. Felnőtt-gyermek viszonylatban nehezen nyílik meg, de később felveszi a kapcsolatot. Gyermek-gyermek viszonylatban fecsegő, sokat beszél, nincs beszédfigyelme. Néhány esetben felveszi a kommunikációs kapcsolatot, de kalandozó. A gesztusnyelvet egyáltalán nem használja. Mimikája közömbös. Testi kontaktusa természetes felnőtt-gyermek viszonylatban és a társaival szemben is.

**S. K.:** Normál hangon beszél, hangereje megfelelő. Hangszíne tiszta, beszédtempója lassú. Hanglejtése monoton. Élettani légzése vegyes. Beszédlégzése alakulóban van, fejlesztést igényel. Hangképzése részben hibás. A szavak és a mondatok többségét érti. Szövegértés szempontjából az egész történetet megérti, az összefüggéseket helyesen felismeri. Fonémahallását megfigyelve nagyrészt felismeri a különbségeket és az azonosságokat. Szókincse átlagos, a relációk többségét felismeri. Mondatalkotásban ügyes, többnyire bővített mondatokat alkot. Szövegalkotása is megfelelő, mert bővített és összetett mondatokat mond, és a mondatok összefüggenek egymással. Felnőtt-gyermek viszonylatban természetes dialógusra képes, beszédfigyelme jó. Társaival minden helyzetben sokat beszél, nincs beszédfigyelme. Kapcsolatteremtő és kapcsolattartó képessége kialakult, többnyire felveszi

a kapcsolatot. Gesztusai természetesesek. Mimikája kifejező. A felnőttekkel a testi kontaktus számára természetes, társaival szemben viszont sokszor elutasító.

### 3. A vizsgálatba bevont óvodások fejlesztése anyanyelvi játékokkal

A vizsgálatok eredményéből kiindulva a fejlesztés szükségessége egyértelműen megállapítható. Az óvodai élet integrált, komplex nevelési helyzetek összessége. Minden spontán és tervezett helyzet alkalmas a nyelvi fejlesztésre. Hogy ez megvalósul vagy sem, elsősorban a pedagógus módszertani tudásán, anyanyelvi kompetenciáján múlik. Tudatos és tervszerű fejlesztő munkánkat az általunk kezdeményezett tevékenységekben, valamint a spontán adódó nevelési helyzetekben egyaránt elvégezhetjük. Erre törekedtem én is annak a vizsgálatnak a keretében, amelyben arra vállalkoztam, hogy anyanyelvi fejlesztő játékokat játsszak a három halmozottan hátrányos helyzetű, 5 éves óvodás kislánnyal, mikrocsoportban, napi 5-10 percben, hat héten keresztül. A játékokat a pszicholingvisztikai és az óvodai anyanyelvi nevelés módszertana ajánlásának megfelelően választottam. A tervezett anyanyelvi játékok:

- fúvó- és szívógyakorlatok,
- hallásfejlesztő játékok,
- hangadással összekötött légzőgyakorlat,
- beszédszervek ügyesítésére szolgáló játék,
- a mondatfonetikai eszközök gyakorlása,
- szókincsgyarapító játék,
- beszédpercepció fejlesztő gyakorlat,
- logopédiai gyakorlatok.

Az anyanyelvi játékoknak több típusát ismerjük. Dolgozatomban a *Dankó-féle* (2016) tipizálást vettem alapul. Az anyanyelvi játékok előnye, hogy sokfélék és ismételhetők, ezáltal hamar jártasságot szereznek a gyerekek; többféle tevékenység keretén belül is alkalmazhatók a nap bármely szakában; a gyermekek játékos formában ismerkednek meg anyanyelvükkel. A játékok sokféle munkaformában alkalmazhatók, de a többségük mikrocsoportban a leghatékonyabb. Érdemes már kiscsoportban elkezdni, például a beszédszervek ügyesítésére szolgáló játékokkal, és fokozatosan bevezetni a gyerekeket az egyre nehezebb játékokba.

Az anyanyelvi játékokat a komplex óvodai foglalkozásokba ágyaztam. Szinte mindegyikhez rendeltem mozgást abból kiindulva, hogy az értelmi és beszédfejlesztésben a mozgás

kiemelkedő és meghatározó szerepet kap. A motoros képességek fejlődési szintje ugyanis lényeges szerepet játszik a percepció (érzékelés és észlelés együttese) fejlődésében. A percepció fejlődés előfeltétele a fogalmi gondolkodásnak és ezáltal a verbális fejlődésnek is.

A vizsgálatba bevont gyerekek korábban nem játszottak rendszeresen, intenzíven anyanyelvi játékokat, pedig helyzetükből fakadóan különösen nagy szükségük lett volna rá hároméves koruktól. Ezért dolgozatommal arra is fel szeretném hívni az óvodapedagógusok figyelmét, hogy az irodalmi nevelés (verselés, mesélés), valamint az anyanyelvi és kommunikációs nevelés nem egy és ugyanaz. Több helyen ugyanis azt tapasztaltam, hogy a verseléssel, meséléssel elintézettnek tekintik az anyanyelvi nevelést. Pedig az anyanyelvi és kommunikációs nevelés célja, feladata, tartalma, pszichikai és pedagógiai feltételei, módszerei, eljárásai, eszközei, tevékenységformái, iskolaelőkészítő követelményei sokrétűbbek az irodalmi nevelés személyiségformáló hatásánál.

### **Fúvó- és szívógyakorlatok**

Ezek a játékok elősegítik a szájon át való ki- és belégzést, erősítik a lágy szájpadot és az ajkak izomzatát. Rövid ideig végeztetjük. A négy-öt éveseknek ajánlott formája például, hogy a gyerekek szívószállal előbb vizet (1.a kép), majd gyümölcsjoghurtot szívjanak fel (1.b kép) (Dankó, 2016, 209). Ahogyan a képek is mutatják, a lányok a vizet minden megerőltetés nélkül szívták a szívószállal, majd amikor a sűrűbb joghurtot kellett szívniuk, az már nehezebben ment. Látszik az arcuk „behorpadásán”, hogy erősen szívják, mert nehezen akar feljönni a szűk keresztmetszetű, hosszú szívószálon keresztül. Ők is mondták, hogy nem bírják, nehéz.



**1.a kép: Szívógyakorlat vízzel**





1.b kép: Szívógyakorlat joghurttal



2. kép: Fúvógyakorlat hurkapálcára erősített vattával

A fúvógyakorlat lényege az volt, hogy az általam hurkapálcára zsineggel rögzített vattapamacsot minél távolabbra fújják a gyerekek (2. kép). Ezt már háromévesekkel is lehet végeztetni azzal a megszorítással, hogy nekik kisebb távolságból kell elfújni a vattát. A négy-öt évesek esetében nehezítjük a gyakorlatot (fokozatosság) a távolság (a hurkapálca hossza) növelésével. Ennek a kivitelezéséhez több levegőre és intenzívebb ajakizommozgásra van szükség, tehát a vegyes mélylégzésben részt vevő izmokat és az ajakizmot eredményesen erősíti.

Először nehezen tudták elvégezni a gyerekek a feladatot, mert még nem végeztek ilyet. Kivitelezésében a háromévesek szintjén álltak. Nem tudták meghatározni, hogy mennyi levegőre van szükségük ahhoz, hogy megmozduljon a vattapamacs. Többszöri

próbálkozás után azonban rájöttek a feladat helyes elvégzésének módjára, amit a későbbiekben még ügyesebben végeztek. Elmondásuk szerint nagyon fárasztó volt a feladat, és nagyon sokszor kellett levegőt venniük, hogy mozogjon a pamacs.



A következő fúvógyakorlat *a gyertya lángjának fújása f, p, t hangok szakaszos hangoztatásával* volt (3. kép). A gyertya vagy gyufa lángjának elfújása már szintén végezhető háromévesekkel is, mint az előző játék esetében. A négy-öt éveseknek annyiban nehezítjük a feladatot, hogy fújás közben különböző mássalhangzókat is kell képezniük, és hangoztatniuk szakaszosan.

A gyerekeknek ki kellett tapasztalniuk, hogy mennyire tegyék közel a fejüket a gyertya lángjához, hogy egyáltalán megmozduljon a láng, de ne legyen balesetveszélyes. A másik probléma a hangok helytelen képzése volt. A *f* hangot egyik kislány sem ejti tisztán. Vagy *sz* hanggal helyettesítik, vagy „*ef*” hangot mondanak, tehát nem önmagában képzik. A feladat elvégzése után a mentorommal, aki a munkatársam is a mindennapokban, ezeknek a hangoknak a helyes képzését gyakoroltattuk a lányokkal.

A lányok elmondása szerint nehéz volt ez a feladat, mert úgy akarták elfújni a lángot, mint a szülinapi tortájukon. Akármelyik hangot képeztük együtt, egyik segítségével sem sikerült elfújniuk a gyertyalángot, ennek ellenére nagyon élvezték ezt a játékot is. Heti rendszerességgel gyakoroltuk, de azt tapasztaltam, hogy a hathetes vizsgálati-fejlesztési idő nem elég a lemaradások behozatalára, hiszen kiderült, hogy a háromévesek szintjén végzik a feladatokat. Történtek azonban pozitív változások is a lányok hangképzésében, aminek köszönhetően az ötödik héten egyszer vagy akár többször is sikerült eloltaniuk a lángot.



3. kép: Gyertya fújása *f, p, t* hangok szakaszos hangoztatásával

### Hallásfejlesztő játékok

Ha a gyermek halláspercepciója fejletlen, az gátolja a beszédtevékenység kialakulását és fejlődését. Ha a hangokat nem raktározza el az emlékezetében, az gátolja a beszéd kialakulását és fejlődését. E játékok célja: érdekes, figyelemfelkeltő zörejek, hangok felismerése, megnevezése, differenciálása által a hallás és a beszédhallás sokoldalú fejlesztése (Dankó, 2016, 206).

A négy-öt éves korosztály számára ajánlott *Mi pottyant le?* játék az auditív differenciálást gyakoroltatja. Lényege, hogy a gyerekek szeme láttára leejtünk olyan tárgyakat, amelyek jól megkülönböztethető zajt adnak. Ezt követően a gyerekek nekünk háttal ülnek le, és újra leejtjük a korábbi tárgyakat más sorrendben. Így kell kitalálniuk, mit ejtettünk le. Ha tévesztett valaki, mutassuk meg, mi adta a zajt!

Amint a 4. képen is látszik, a gyerekeket nekem háttal, szembe ültettem a szekrénnyel, miután bemutattam, hogy a leejtett tárgyak milyen hangot adnak ki. Ezt a feladatot tökéletesen megoldották mindhárman. Könyvet, csengőt, babzsákot és labdát használtam ehhez a feladathoz. Mindegyik leejtett tárgy keltette zajt felismerték elsőre. Volt, hogy ugyanazt a tárgyat egymás után kétszer is leejtettem meg tévesztésként, de felismerték, hogy megint azt ejtettem le.

Az idő múlásával úgy nehezítettük a játékot, hogy bővítettük a leejtett tárgyak körét. Nem okozott nehézséget nekik ezek hangjának a felismerése sem. A csoport többi tagja is szívesen játszott velük ezt a játékot.



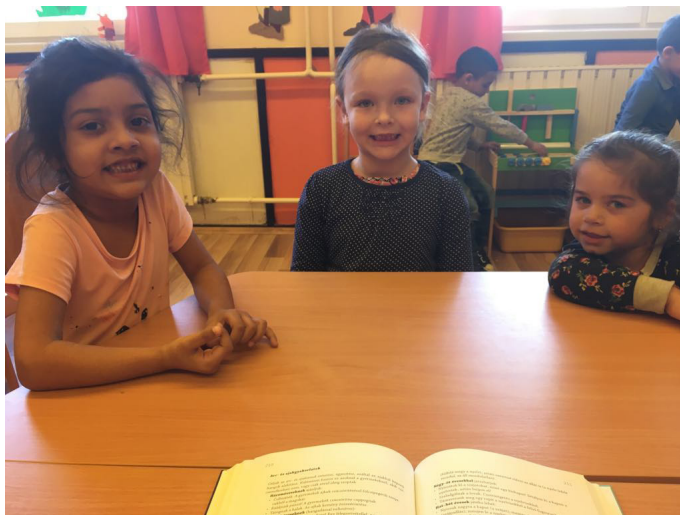
4. kép: *Mi pottyant le? Találd ki!* Hallásfejlesztő játék

### Hangadással összekötött légzőgyakorlatok

Ebben a játékban a kilégzést hangadással kötjük össze. Az óvodapedagógus mutatja először (utánmondáson alapuló hangtanítás). Nem az a cél, hogy kifulladásig beszéljünk, hanem hogy egyenletesen osszuk be a beszéd folyamatban a levegőnket (Dankó, 2016, 208).

Négy-öt éves korosztálynak ajánlott a *Hogyan hívjuk a cicát?* játék. Az 5. kép illusztrálja ezt a feladatvégzést. Azt várnánk, hogy mind a három lány *c* hangot ejt ki, amikor a cicát hívja. Ám, egyikőjük csak segédhanggal együtt (cö) hangoztatja, a másik kettő pedig *sz* hangot képez. A mássalhangzók segédhanggal való képzése már a korábban bemutatott fúvógyakorlatnál (gyertya lángjának fújása *f*, *p*, *t* hangok szakaszos hangoztatásával) is jellemző volt a gyerekekre. Erről azonban le kell szoktatnunk őket, mert később az olvasástanulást megnehezíti.

Mindhárom kislány logopédushoz jár az intézményen belül. A logopédus irányításával zajlik beszédhibájuk korrekciója. A szakember munkáját én is megtámogattam az anyanyelvi játékok végeztetésével. A mentorom is segítségemre volt ebben, és mutatta a gyerekeknek, hogy a *c* hang képzésekor milyen állásban kell lennie az ajkuknak, a nyelvüknek és a fogsoruknak.



#### 5. kép: Hogyan hívjuk a cicát? Hangadással összekötött légzőgyakorlat

A *Hogyan fúj a cica, ha kutyát lát?* játék során a *f* hangot hangoztatták a gyerekek (6. kép). A fúvógyakorlat során begyakorolt *f* hang képzése itt már nem okozott problémát nekik.



6. kép: Hogyan fúj a cica, ha kutyát lát? Hangadással összekötött légzőgyakorlat

A *Hogyan berreg a motor?* játékban egyetlen pergőhangunk, a *r* hang képzése volt a feladat (7. kép). A magyar gyerekek a hangok elsajátítása során a mássalhangzók közül a *r* hangot később hangoztatják. Sokaknak problémát okoz a pergetése, és inkább helyettesítik egy másik hanggal, vagy nem tökéletesen képzik.

A három kislány egyike sem tudja tisztán képezni a *r* hangot, ezért a logopédus, az óvodapedagógusok és a család fejlesztő munkájának erre is ki kell terjednie. Az eddigi fejlesztés azonban még nem hozta meg a várt eredményt.



7. kép: Hogyan berreg a motor? Hangadással összekötött légzőgyakorlat

### **A beszédszervek ügyesítésére szolgáló játékok**

Ha a beszédet létrehozó szervek nem elég mozgékonyak, akkor renyhén vesznek részt a hangképzésben, és a beszédhang csökkent értékűvé, motyogóvá válik. Ez a hiba az életkor előrehaladtával rögzülhet. Javítása viszonylag egyszerű óvodáskorban (*Dankó, 2016, 209*).

A hangadással nehezített **arc- és ajakgyakorlatok** közül négy-öt éveseknek ajánlott az *Utánozzuk a mentőautó szirénáját!* játék (8. kép). Lényege az *u-i* hangok ejtése lassan, majd gyorsabban az ajkak csücsörítésével és széthúzásával, zárt fogsorral. Nagyon tetszett a gyerekeknek ez a feladat, ügyesen oldották meg, tisztán ejtették a magánhangzókat.



**8. kép: Utánozzuk a mentőautó szirénáját! Arc- és ajakgyakorlat**  
(Saját készítésű képek)

### **A mondatfonetikai eszközök használatának gyakorlása**

Célunk a beszédhelyzetükhöz leginkább illő beszédmód alkalmazása (*Dankó, 2016, 213*). Ez az óvodapedagógus anyanyelvi kompetenciáján múlik, hiszen az ő példáját követik a gyerekek akarva-akaratlanul.

A mondatfonetikai eszközök közül a **hangerő váltását** gyakoroltattam. A gyerekek gyakran túl hangosan beszélnek, ha pedig elbátortalanodnak, akkor túl halkán. Ennek tudatos szabályozására ajánlott a négy-öt évesek számára a *Mondd úgy, ahogy én!* játék. Lényege, hogy az óvodapedagógus felváltva nagy hangerővel, közepes hangerővel, halkán, majd suttogva mond egy szót. Akinek odadobja a labdát, ugyanolyan hangerővel



elismétli a szót. A feladatot velem oldották meg a kislányok, de nem tudtak különbséget tenni a hangerő eltérései között, akárhányszor ismételttem nekik hol hangosabban, hol halkabban, ők mindig ugyanolyan hangerővel mondták a szót, nem érzékelték a változást. Ezért ez további gyakorlást igényel.

### **Szókincsgyarapító játékok**

Négy-öt éveseknek ajánlott formája a *Szópárok* gyakorlat, amelynek lényege, hogy a gyerekek körben ülnek, az óvodapedagógus kimond egy szót, odagurítja a labdát az egyik gyermeknek, akinek az illető szó ellentétét (relációs szókincs) kell megneveznie. Először nem is értették a gyerekek a feladatot, sosem játszottak ilyet, mire rájöttek, hogyan kell, több alkalomnak kellett eltelnie és nagyon sok gyakorlásnak. A sötét-világos, fehér-fekete, magas-alacsony, rövid-hosszú, kicsi-nagy ellentétpárokat gyakoroltuk.

Megpróbáltam a hat-hét éveseknek ajánlott *Mit visz a kis hajó, pl. i-vel?* játékot különböző hangokkal. Voltak olyan hangok, amelyekkel nagyon könnyen mondtak szavakat (pl. az a hanggal eszükbe jutott az alma, asztal, ajtó, ablak), de olyanok is (pl. *g, h*), amelyekkel több percnyi gondolkodás után sem jutott eszükbe semmi. Próbáltam nekik azzal segíteni, hogy nézzenek szét a csoportszobában, hátha könnyebben eszükbe jutnak szavak. Azt vettem észre, hogy a kislányok nehezen tanulnak új szavakat, megerőltető volt még nekik ez a gyakorlat, tehát az életkori ajánlásokat nagyon szigorúan be kell tartani!

### **Beszédpercepció fejlesztő gyakorlat**

A feladatban pontos ismétlést (**papagájjáték**) vártam el a gyerekektől. Érthetően, lassan vagy normál tempóban mondtam a szavakat (pl. *nap, szem, baba, maci, kicsit, mögött*), a szókapcsolatokat (pl. *magas ház, szépen ül, csokit eszik, hosszú kabát*), a mondatokat (pl. *Adott vizet. Nézett engem. A kutya ugat.*) és az értelmetlen hangsorokat (pl. *bözdel, éssők, ratikpa, tóvat*) Gósy Mária és Imre Angéla *Beszédpercepció fejlesztő modulok* című könyvéből. Nehéznek bizonyult a kislányok számára ez a feladat. Még az ismétlés is nehezen ment egy-egy általam elmondott szó után. Megítélésem szerint a rövid távú memóriájuk is fejlesztést kíván.

### **Logopédiai gyakorlatok a külső világ tevékeny megismerésébe integrálva**

A hathetes anyanyelvi fejlesztés mellett a logopédus ajánlására is végeztettünk a gyerekekkel játékos feladatokat. Ehhez a szakembernek kiváló anyagai voltak, amelyeket rendelkezésemre bocsátott (Rosta, 2004, 79).

Például a külső világ tevékeny megismerése keretében az évszakok, napszakok, színek, élőlények, család, testünk és a közlekedés témákat érintettük. Célunk az anyanyelvi és

kommunikációs nevelés szempontjából a beszédészlelés, a beszédmegértés és a kifejező-képesség fejlesztése volt, valamint a nyelvhasználat során jelentkező nehézségek leküzdése. Feladataink:

- a gyerekek szabad közlési vágyának, kapcsolatteremtési készségének elősegítése;
- percepciós bázisuk fejlesztése;
- a kreativitás és a képzelet fejlesztése voltak.

### **Testünk**

A gyakorlatokat a tükör előtt végeztük a gyerekekkel. Általában mindenki el tudta mondani magáról, hogy milyen színű a haja, a szeme, és hogy milyen ruhát visel. Tudatosítottuk a testrészek nevét, gyakoroltuk többszöri kimondásukat, mozgással, rámutatással egyaránt. Kérésre felsorolták, hogy mire használjuk a kezeinket, mire a lábainkat. Az érzékszervek funkcióit kérdésekkel kötöttük össze, pl.: Milyen ízű? Milyen színű? Hogyan szolt? Milyen illatú? A feladat szókincsgyarapító célnak is megfelelt, mert a gyerekek nagyon nehezen találták a megfelelő szavakat, kifejezéseket. Sok segítségre volt szükségük.

### **Család**

Képek segítségével kellett megnevezni a családtagokat. Kikből áll a család? A kislányok nem tudták megnevezni teljes nevükön a családtagjaikat. Ki a legfiatalabb, a legidősebb? A feladatok megoldása során rájöttem, hogy némelyik szó jelentésével nincsenek tisztában, ezért a kérdést sem értették.

### **Évszakok**

Képek alapján beszélgettünk arról, hogy az egyes évszakoknak mik a jellemzői. Úgy gondolom, ha nem látják a képeket, nem tudnak annyi mindent felsorolni. Az időjárásból kiindulva beszéltünk a ruhákról, hogy melyik évszakban mit veszünk fel. A kommunikáció fejlesztése szerepjátékokkal teljesült ki igazán, pl. a piacos játékban. Ebbe bevontuk a csoport többi tagját is.

### **Közlekedés**

Csoportosítottuk, hogy melyik jármű hol közlekedik. Beszélgettünk róluk, mely során az irányokat is gyakoroltuk, és a gépek hangját is utánóztuk.

### **Növények**

Kíváncsi voltam, ki milyen növényt tud megnevezni, felsorolni. Keveset tudtak. Inkább azokat ismerik, amelyeket otthon látnak az udvaron vagy az utcában. A gyümölcsökről

és az ízükről is beszéltünk. Nem tudták meghatározni, megnevezni az ízeket. Az édeset ismerték, a többit nem.

A tanultakat **papagájjátékkal** (a foglalkozás alatt elhangzott szavakat ismételttem nekik, és ők mondták utánam), **kakuktktojás** játékkal (tárgyakat soroltam fel nekik, és ki kellett találni, mi nem illik a sorba), valamint **Mit hozott a repülő?** (szógyűjtés az általam megadott hanggal) játékkal gyakoroltattam.

### Eredmények

A változások megállapításához ugyanazt az óvodai mérőlapot alkalmaztam, mint a fejlesztés előtti állapotfelméréshez. Az anyanyelvi játékok játszása során a gyerekek anyanyelvi kompetenciájáról szerzett tapasztalataimat felelevenítettem: ki melyikben, hogyan szerepelt, és milyen eredményeket ért el hétről hétre. A lányok értékei a következőképpen alakultak:

R. M. eredménye 55%-ról 75%-ra emelkedett;

M. A. eredménye 65%-ról 82%-ra emelkedett;

S. K. eredménye 83%-ról 93%-ra emelkedett.

Az arányok is mutatják, hogy a hat hét alatt is fejlődött (10-20% közötti értékelkedés) mindhárom lány. Leginkább kommunikációs magatartásuk változott, és ezzel összefüggésben a kifejezőképességük is. Szókincsük lassan bővül, hangképzési hibájuk még mindig van, de egyre érthetőbben beszélnek, és megfelelő hangerőben kommunikálnak társaikkal. Az egyik kislánynak a beszédtempóján nem tudtunk változtatni ennyi idő alatt, ő folyamatosan változtatja a gyors és lassú tempót. Személyenként a következő eredmények nevezhetők meg:

**R. M.:** Önkiszolgáló tevékenysége teljesen önállóvá vált. Az együttműködés szabályait nagyrészt betartja, megegyezéssel együttműködésre képes. A felnőttekkel szemben elfogadó, a társaival együttműködő. A játékát tekintve kitartó. Hangulata változó. Szókincse életkorának megfelelő, egy-két hangképzési hibája még van. Hangosan kommunikál. Beszédtempója átlagos. Figyelme, érdeklődése változó. Mozgása átlagos, megfelelően tájékozódik. Kézi munkában önálló.

**M. A.:** Kis segítséget igényel az önkiszolgáló tevékenységek során, hajlik az együttműködésre. A felnőttekkel szemben elfogadó, a társaival együttműködő. Játékát tekintve



alkalmazkodó. Hangulata változó. Szókincse átlagos, Nehezen érthető a beszéde. Hangosan beszél, beszédtempója gyors. Figyelme rövid ideig tartó. Érdeklődése változó. Mozgása átlagos. Térbeli tájékozódása kialakulóban van. Kézügyessége megfelelő.

S. K.: Már a vizsgálat kezdetén kiemelkedett a másik két lány közül. Azért választottam a három gyermek közé, mert hangképzési hibái vannak. Önkihasználó tevékenységét tekintve teljesen önálló. Megegyezéssel együttműködésre képes. A felnőttekkel szemben együttműködő, a társaival kezdeményező. Játékában kitartó és együttműködő. Vidám, lelkes. Szókincse gazdag, hangképzésében van egy-két hiba, de beszéde érthető. Hangereje megfelelő, beszédtempója még mindig lassú. Megosztott figyelemre képes. Érdeklődése tartós, sokoldalú. Mozgása átlagos. Megfelelően tájékozódik. Kézügyességét tekintve önálló, ügyes.

### **Összegzés**

Az anyanyelvi fejlesztő játékok módszerét hat héten keresztül alkalmaztam az óvodában heterogén mikrocsoportban, három ötéves, halmozottan hátrányos helyzetű kislány körében. A játékokat minden alkalommal integráltam egy-egy tevékenységbe, pl. a külső világ tevékeny megismerésébe.

Volt, hogy a lányok közül hiányoztak, betegek voltak, nem tudtunk mindig egyformán haladni, de így is észrevehető volt a változás a beszédfejlődésükben. Nagyon sok türelem kellett a megvalósításhoz, mert a gyerekek eltérő beszédfejlettségűek, illetve gyakorlatlanok voltak a feladatvégzésben. Sajnos korukhoz képest megítélésem szerint kb. 1-1,5 éves lemaradásuk van. A legnagyobb probléma a beszédértésükkel van. Ennek egyik oka a gyér szókincs, aminek velejárója, hogy csak tömondatokat alkotnak, vagy csak szavakat mondanak, sokszor azokat is helytelenül.

A feladatok helyes megoldásához az átlagosnál nagyobb figyelem és fegyelem kellett a gyerekek részéről a beszédhibájuk miatt. Ennek leküzdéséhez az óvodában dolgozó logopédustól kaptam fejlesztő gyakorlatsort. A gyerekekkel az óvodapedagóguson kívül még fejlesztő pedagógus és logopédus foglalkozik, azon kívül nem kapnak fejlesztést.

Rövidebb-hosszabb idő elteltével azonban egyértelműen látszott a pozitív irányú változás. Egyre ügyesebben vagy egyre rövidebb idő alatt sikerült elvégezniük a feladatokat.

A témához kapcsolódóan azt bizonyítottam, hogy az anyanyelvi játékoknak van szerepük a szociokulturális hátrányból fakadó nyelvi hátrány csökkentésében, megszüntetésében, ezzel együtt az esélyegyenlőség megteremtésében. Az eredmények közé tartozik

az is, hogy a kollégám belátta a fejlesztési időszak végére, hogy milyen hasznos és jó módszer az anyanyelvi fejlesztő játék, hiszen rövid idő alatt is fejlődött a vizsgálatba vont gyerekek beszédészlelése, beszédmegértése és beszédprodukciója, amely jó hatással volt a beszédbátorságukra, ez pedig a kommunikációjukra. A kollégám és a munkatársai korábban nem alkalmazták ezt a módszert, amit azzal indokoltak, hogy nincs rá idejük a napi tevékenységek során. Pedig az anyanyelvi játékokat az integrált, komplex nevelési helyzetek sokaságában alkalmazhatjuk!

A három kislányt illetően további fejlesztési cél az iskolaérettségnek megfelelő nyelvhasználat eszközrendszerének és szabályainak elsajátítása. A fejlesztési területek: a beszédpercepció és a beszédprodukció, valamint a beszédértés, a hangképzés, a szókincs mennyiségi és minőségi gyarapítása, a mondat- és szövegalkotás gyakorlása a kommunikációs helyzetnek megfelelően.

### Irodalom

- Alapprogram = 363/2012 (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> (letöltve: 2019. 04. 06.)
- Dankó Ervinné 2016. *Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában*. Flaccus Kiadó, Bp.
- Fonay Tiborné – Kissné Takács Erika – Sütőné Karsa Tímea 2008. *Anyanyelvi képességek. Az óvodáskorú gyermek megismerésének, fejlesztésének rendszere és eszköztára 6*. Pedellus Tankönyvkiadó, Bp.
- Dr. Gósy Mária 1997. *Beszéd és óvoda*. Nikol Gmk. Bp.
- Gósy Mária – Imre Angéla 2007. *Beszédpercepció fejlesztő modulok*. Nikol Kkt. Bp.
- Rosta Katalin 2004. *Taníts meg engem! Fejlesztő program logopédiai óvodák számára*. Logopédia Kiadó Gmk.
- Tarján Vera: *A beszédészlelés és a beszédmegértés zavarai az olvasásban és az írásban*. <https://www.ofi.hu/tudastar/tarjan-vera> (letöltve: 2019. 04. 07.)

Név: Vass Rebeka

Munkahely: Baptista Szeretetszolgálat Csicsergő Óvodája (Ibrány)

Beosztás/foglalkozás: óvodapedagógus

e-mail: vassrebeka@freemail.hu

Szakmai bemutatkozás: Már diplomám megszerzése előtt is óvodában dolgoztam. Szakdolgozatom témaválasztásánál döntő szerepet játszott, hogy egyik csoportban sem

tapasztaltam, hogy a pedagógusok anyanyelvi játékokat játszanának a gyerekekkel. Szemléltetni szerettem volna, hogy mennyit fejlődnek a gyerekek 6 hét alatt, ha rendszeresen játszunk velük ilyen játékokat. Életfeladatomnak tartom, hogy megszerzett szakmai tudásom birtokában korszerű óvodai nyelvi-kommunikációs módszerekkel fejlesszem a gyerekeket. Szeretném arra ösztönözni a kollegáimat, hogy változatos, élményszerű, gazdag módszertannal neveljék, fejlesszék a rájuk bízott óvodásokat. Kezdő pedagógusként még nagyon sokat kell tanulnom, de arra törekszem, hogy a gyerekek nap mint nap szeretettel és boldogsággal lépjenek be a csoportomba.



BEKÉNYÉ ZELENCZ KATALIN

## INNOVATÍV TANÍTÁSI MÓDSZEREK

### Absztrakt

A szerző olyan tanítási módszereket mutat be kezdő és gyakorló pedagógusoknak, amelyeket ő is kipróbált. Ezek a módszerek segítik a tanulói motiváció felkeltését és fenntartását, a kooperatív és interaktív feladatok megoldását, a lendületes óravezetést, a változatosságot az órai munkában, a feladatokban, a számonkérésben, a diákok kompetenciáinak fejlesztését. A szerző javaslatokat tesz az alkalmazhatóságra (pl. mely tantárgyakban, hogyan), az időgazdálkodásra, továbbá az esetlegesen felmerülő problémákra is utal. Tizenhat módszert ajánl, amelyekről részletesen leírja alkalmazásukat, azok időkezelését, valamint megnevezi az adott módszerhez társított fejleszthető kompetenciákat. A tanár és a diák feladatait is felvázolja az adott módszer kapcsán. Több alternatívát, megvalósítási lehetőséget is felkínál, hogy minél több tantárgyra, témára, pedagógusra és diákra is megvalósítható legyen a javasolt módszer. Természetesen bízik a kollégák kreativitásában, hogy ezeket az ötleteket továbbfejlesztik, saját tanulóikhoz és tantárgyukhoz igazítják, valamint saját személyiségüknek tetsző módon használják fel.

**Kulcsszavak:** innovatív tanítási módszerek, motiváció, kompetencia, kooperatív, interaktív módszerek

### 1.

#### 1.1. Innovatív tanítási módszerek szükségessége

„Piaget azt hangsúlyozta, hogy a tanulás tevékenység.” (Fisher, 2007, 24) Ha a gyermek olvas, számol, ír, megfigyel, tevékenységet végez. Akkor is, ha kézzel nem fogható, szemmel nem látható cselekvést végez, például gondolkodik. Aktív tevékenységet végez a gondolkodás folyamatában, hiszen analizál, szintetizál, közben működik, fejlődik a problémamegoldó képessége, a kreativitása és más, az adott tevékenységhez szükséges

kompetenciái. A diákokat érő ingerek hatnak az agyi tevékenységre, meghatározzák értelmi fejlődésüket. Ezért nem mindegy, hogy milyen ingerekkel kerülnek kapcsolatba.

Az agyi tevékenység nagy részét nem az olvasás köti le, hanem más cselekvések, például a kortársakkal való kapcsolat, ami nem lenne baj, mert ez életkori sajátosság. Azonban a tévé és az internet olyan mértékben került előkelő helyre a szabadidős tevékenységek között, hogy ez problémát jelenthet. A helyesírásra hatással van a rövid üzenetek küldése, amelyekben sok a rövidítés, a szótagok „csonkítása” és a hangulatjel, de hátráltatja a jó helyesírási készség kifejlődését az is, hogy kevés a minőségi szöveg olvasásával eltöltött idő. Az agy akkor is tevékenyen működik, amikor olvasunk, megjegyzi a helyes írásképet, a helyes szótagolást, ha értékes irodalmi vagy más műfajú műveket olvasunk. Mivel az olvasás kevésbé kedvelt időtöltés – erre utal *Gyarmati Szabó Éva* is *A középiskolai korosztály információszerzési szokásai* című írásában –, kevés a gyakorlatuk a diákoknak ezen a téren, így hosszabb időt vesz igénybe az olvasás, és ez természetesen kihat a tananyag megtanulására is.

A másik gond a kifejezőkészség és a választékos beszéd vagy nyelvhasználat. A kevés olvasás miatt – úgy gondolom – kisebb szókinccsel rendelkeznek, így nehezebben fogalmazzák meg és közlik gondolataikat, véleményüket, legyen szó akár szóbeli, akár írásbeli feladatról, kérdésről. Az általam ajánlott módszerek segítik a kulcsszavak használatát, gazdagítják a szakmai és a tantárgyi szókinccset is, a feladatok során együttműködésre van szükség, fejlődik a kommunikációs és a kifejezőkészség is.

„Az agy jellemzője a tevékenység, a képlékenység, a válaszra való készség, a kölcsönhatás, a gyorsaság, az alkalmazkodó képesség, a folytonos újjáalakulás és a kimeríthetetlen erőforrás”. (Ginnis, 2002, 29) A tevékenység minél változatosabb formában kell hogy megjelenjen. Más területek működnek, ha megfigyelés a feladat, más tevékenységet végez az agy, ha jegyzetelni kell, megint mást, ha drámapedagógiai módszerekkel kell egy feladatot megoldani, és ismét mást, ha kísérletet végeznek a diákok. Ebben mi, pedagógusok tudunk segítséget nyújtani diákjainknak.

Dinamikusan változnak a társadalmi elvárások az iskolával és a tanulással kapcsolatban. A középiskolás diákok a tanulást nem a hagyományos módon – frontálisan – értelmezik, éppen ezért más módon tanulnak, más módon lehet velük megismertetni a tudomány világát, más módon lehet motiválni őket. *Nanszákné Cserfalvi Ilona* (1999) így fogalmaz: „A sikeres tevékenységben általában jelentős szerepet játszik a kötelességteljesítés és a felelősségtudat is. Meg kell tanítani ezekre a magatartásformákra a diákokat, hiszen az iskola feladata is, hogy önálló társadalmi életre készítse fel tanulóit. Ebben a folyamatban építenünk kell az évszázados hagyományokra is, ugyanakkor a kor kihívásainak megfelelően új (oktatási) formákat is ki kell dolgozni.” (120.)

A hagyományok figyelembevételével, a munkaerőpiaci és az oktatáspolitikai változásokat követve, a diákok igényeit szem előtt tartva a pedagógus a tudomány fejlődését az óra anyagába beépítve új ismeretekkel, új elvárásokkal, új gyakorlati technikákkal kell hogy megismertesse diákjait, ezzel együtt értelmes tanulásra serkenetheti őket.

## 1.2. Az oktatással/pedagógussal kapcsolatos elvárások

Az együttműködés kerül előtérbe, amihez a tanárnak is alkalmazkodnia kell, pedagógiai módszertárát fejleszteni, bővíteni szükséges, hogy ezt meg tudja valósítani. A tanulási folyamatot koordináló és tanácsadói szerepkörök lesznek a középpontban, amit *Falus Iván* (2003) a következőképpen fogalmaz meg: „A korszerű pedagógiának azon törekvései, amelyeket a differenciálás, individualizálás, az audiovizuális és kísérleti eszközök térhódítása, a pedagógus növekvő szabadsága jellemez, növelik a pedagógiai tevékenységben a tervezési, szervezési teendők részarányát a tényleges tanítási tevékenység rovására. Úgy is szokták ezt jellemezni, hogy a pedagógus az oktatási folyamat főszereplőjéből annak rendezőjévé válik”. (86.) Mindez arra készíti a pedagógust, hogy pontosabban tervezzen, hogy gondolja át jól a használni kívánt módszereket azért, hogy segítse a tanulói képességek, kompetenciák kibontakozását úgy, hogy a szakmai ismereteket is el tudják sajátítani.

A másik jellemzője a jelen oktatásnak, hogy az informatikai és egyéb hatásoknak köszönhetően a digitális tanulás is előtérbe került, de jelen összefoglalóban ezzel nem kívánok foglalkozni. Tekintsük át, hogy milyen igényeknek kell megfelelnünk ma! „A gyermek aktivitása, önállósága, a személyiség gazdag fejlesztése, a sokoldalú metodika, ma már alapkövetelménynek számítanak egy modern igényeket kielégítő iskolában, így elsősorban a cselekvés pedagógiájára, valamint a konstruktivizmus gondolatvilágára támaszkodunk.” (*Nahalka*, 2003, 126)

„*Bruner* a kutatásaiban a tanár szerepét hangsúlyozza. Nem elég, ha egyszerűen hagyjuk a gyermekeket magukban gondolkozni, dolgozni és játszani. Szükségük van valakire, aki »körbeállványozza« tanulásukat azért, hogy magasabb szintekre vezesse őket”. (*Fischer*, 2007, 24. o.) A pedagógus mintegy támaszt adhat a diáknak, hogy a tananyagban eligazodjon, a fontosabb momentumokat, kulcsfogalmakat megértse, megtanulja.

További feladatunk még, hogy hozzásegítsük a tanulókat ahhoz, hogy a munkavégzéshez és a mindennapi élethez nélkülözhetetlen képességeket fejlesszenek ki, például: együttműködés, önértékelés, kommunikáció, problémamegoldás, informatikai készségek. Az intellektuális készség fejlesztése mellett a kreativitást, a kez ügyességet és a döntéshozást is elősegítik a jól alkalmazott módszerek.

A tapasztalatra épülő tanulás elengedhetetlen, hiszen a munkaerőpiac is elvárja, hogy legyen a munkavállalónak tapasztalata, gyakorlati tudása. Ezenkívül, ha a diák

az információt nemcsak hallja, hanem meg is tapasztalja a tananyagban foglaltakat, a tudás mélyítését segítjük elő, és az emlékezés is könnyebbé válik. „A tapasztalaton alapuló tanulás módszerét gyakran úgy határozzák meg, mint a tanulási módszerek sorozatát, amelynek középpontjában a tapasztalat szerepe áll. A tapasztalati tanulás megkülönböztető jegye a reflexió folyamata, az ismeret és a jelentés átalakítása, akkor történik, amikor a hallgató személyes tapasztalatokkal reflektál. [...] egymás közt megbeszélik gondolataikat és újraértékelik a tanultakat és a megértett gondolatokat” (*Cologrova, Schlapman és Erpielding*, 1997, 20). Az általam említett módszerekben erre is lehetőség van, kiegészítve a tanári jelenléttel, magyarázattal, finom irányítással és szervezéssel, visszacsatolással.

## 2. Az óra szervezésének kérdése

A kezdő pedagógusban is felmerülhet a kérdés, hogyan kezdjen neki az innovatív, kooperatív, általa még nem alkalmazott módszerek kipróbálásához. A gyakorló pedagógusok pedig sokszor kifogynak az ötletekből. A szervezés sajátosságai attól függnék, hogy ki milyen típusú pedagógus, milyen csoportban, milyen tananyagot szeretne átadni. Néhány szervezéssel kapcsolatos gondolatot szeretnék megemlíteni. A szervezés „segítségével a tanár maximalizálja a tanulók szabadságát”. (*Szivák*, 2003, 298) Ha megvan a szabadsága a diáknak a tanulásra, jól érzi magát a szelíd irányítás közben, a hatékonyság sem fog csorbát szenvedni a szabadság mellett.

Meg kell határoznunk, hogy mi az, amit még megengedünk, például a munka alatt lehet-e halk zene. A lényeg, hogy segítsük a diákot abban, hogy önfeledten tudja a tananyagot megismerni, elsajátítani. Sokszor kell újragondolni, újratervezni az adott tananyagot, gyakorlatsort, illetve ezek megtanítását, ami kétségkívül fáradságos és időigényes feladat. Ahogy *N. Nádas* Mária is megfogalmazza: „A szervezési módok válogatása mellett a szervezési módok szimultán alkalmazása lehet a leginkább célravezető”. (*Nádas*, 2003, 379) Ez az én tapasztalatom is. Ha a frontálisan vezetett órába becsempészünk egy-egy kooperatív módszert, az az újdonság erejével hat, motiváló és figyelemfelkeltő szereppel is bír.

A frontálisan vezetett óra unalmas, nem köti le a fiatalok figyelmét. Fontos, hogy a tanulás mozgalmas legyen, élményeket, újdonságokat adjon. Az órai eseményekbe be kell vonjuk a gyerekeket, hogy azok részévé váljanak, és az ismeretek elsajátítása könnyebben tudjon megvalósulni, így tudunk hatást elérni. A digitális világnak köszönhetően egy perc alatt annyi információ, képi, zenei hatás éri a fiatalokat, hogy ezt felülmúlni a tanítási órákon lehetetlen. Meg kell találnunk az „arany középutat”, ami a megszokott óravezetés és a cyber világ között létezik. A kooperatív módszerek kivitelezéséhez



a következő eszközöket szükséges előkészíteni: zsírkréták, filcek, színes ceruzák, lapok (tetszés szerint csomagolópapír vagy nagyméretű lapok), blu tack, A/4-es lapok, olló.

### 3. Módszerek

#### 3.1. A szakértői köpönyeg

*Paul Ginis* ajánlása alapján új téma bevezetését kezddhetjük ilyen módon. Néhány gondolatot vezessük be a témát, majd kérjük meg a diákokat, hogy írják le egy papírra mindazt, amit tudnak a témával kapcsolatosan! Azután egy önként jelentkezőre adunk egy köpenyt (akár a sajátunkat, ha van ilyen) vagy sálát, vagy bármilyen szimbólumot, amely a „szakértőt” jeleníti meg. Megkérjük a szakértőnket, hogy az osztály előtt ülve/állva fejtse ki a témával kapcsolatos gondolatait. A társai kérdezhetnek, a szakértő válaszol vagy passzolhat, esetleg más szakértő tanácsát is meghallgathatja. A kérdésekre mindenképpen válaszoljunk mi, ha nem születik megoldás, vagy nincs jó megoldás! Gazdát cserélhet a köpönyeg. Ezt akár 20-25 percig is „játszhatjuk”, majd a maradék időben rendszerezzük az információkat, akár a táblán is vezetve. Néhány tantárgy/téma például: *Biológia* – gerincesek. Lényeges információk az első órán: gerincesek jellemzői, csoportjai. *Földrajz* – országismeret. Pl. mit tudnak Magyarországról? Első órán: hol helyezkedik el, milyen országok veszik körül, milyen jellemzői vannak? Esetleg felvázolhatjuk, hogy milyen fontos területeket fogunk érinteni a következő órákon, pl. domborzat, ipar, mezőgazdaság, kereskedelem stb.

*Történelem* – szabadságharc. Fontos információk: mikor volt, kik vettek részt benne, miért alakult ki? Vázlatban szerepelhet még: okai, szereplői, csaták, végkifejlet.

*Idegen nyelv* – Pl. bevásárlás, család stb. témában milyen idegen szavakat ismertek már meg? Írjuk fel az új (idegen) szavakat a táblára!

Természetesen más tantárgyak, témák esetében is alkalmazható a szakértői köpönyeg módszer. Bevezető vagy összefoglaló órán is használhatjuk. A diákok megtapasztalják a „szakértőséget”, hogy mennyire érdekes és jó a középpontban lenni, véleményt megfogalmazni, megmutatni, hogy mi mindent tudnak. Hatalmas inspiráló erő ez, ami a következő témánál is használható. Megtapasztalják, hogy nem is olyan könnyű a tanárnak, pl. mindenki figyelmét fenntartani, tudni a kérdésekre a választ.

Ne gondoljuk, hogy időpazarlás az ilyen típusú módszer, mert a motiváció és a lelkesedés, az aktív részvétel a tanár és a tanuló számára is tanulságos, tanulásra készítet, pozitív élményeket jelent! Olyan, mintha a diák lenne a tanár, rá figyelnek. A többieknek is

megtetszik ez a szerep, és ez motiválóan hat. A mi feladatunk a legfontosabb információ kiemelése, felvázolása a témával kapcsolatban. Ezt a 3-5 mondatot – vagy nagyobbak esetén 10-12 mondatot – mindenki meg tudja jegyezni, erre tudunk utalni, a következő órákon ezekre tudunk építeni is. Másik feladat, hogy vázlatot (5-8 gondolat) készítünk. Ez ad egy kis előretekintést is, hogy mennyi mindenről fogunk még beszélni, tanulni a témával kapcsolatban.

A következő órákon akár a saját óravázlatunk szerint is haladhatunk tovább, és milyen könnyű lesz, hiszen mennyi mindenről volt szó már ezen a „szakértői órán”. Még egy nagy előnye van ennek a módszernek: megtudhatjuk, hogy az adott témában ki mit tud, milyen téves vagy jó információik vannak, mit kell helyreigazítani, és mit kell biztosan átvenni. Esetleg „egy szintre” lehet hozni az osztály különböző tudással rendelkező tagjait. A következő kompetenciák fejlődnek közben: önkifejezés, lényeglátás, magabiztosság, kommunikációs készség, hatékony kérdésés készsége, interperszonális rugalmasság.

### 3.2. Kirakó

Bevezető vagy összefoglaló óra esetén használhatjuk ezt a módszert csoportosan, de maximum 4 fő legyen egy csoportban! Minden csoportnak ugyanaz a feladata, de lehet más-más is, a témától függően. A témához kapcsolódó személy(ek) képét és nevét vágjuk össze, tegyük borítékba! Például: Ady, Petőfi, Szent István, Pascal, Darwin, Newton, világháború szereplői, romantika képviselői stb. Körülbelül 5-6 vagy 10-12 mondatban a hozzá kapcsolódó információkat (verset, idézetet stb.) is vágjuk össze! Ez attól függ, hogy milyen a diákok életkora, és hogy mi a téma, amit feldolgozni kívánunk. A diákok feladata: kirakni a képet és a szöveget is, erre kb. 3-7 percet adhatunk. Utána egy önként jelentkező elmondja, hogy ki szerepel a képen, és hogy mit kell tudnunk róla. 10 percet adjunk a szöveg memorizálására, mondjuk el, hogy aki vállalja, az elmondhatja az osztálynak, amit érdemjeggyel vagy más módon értékelhetünk. Azután ezt a pár mondatot a füzetbe vezessük be!

Mire jó ez a módszer? Más, mint a többi, lehet időre is játszani, akár több szereplővel is, fejleszti a memóriát és egyszerre több kompetenciát is, csapatmunkára ösztönöz, de az egyéni előrehaladást is segíti. Segíti a lényeglátást, a logikus gondolkodást, a feladatértelmezést, az asszociációs gondolkodást, az önállóságot, a rendszerben való gondolkodást.

### 3.3. „Ismétlés a tudás anyja”

Bármely órán alkalmazhatjuk, akár minden óra végén, pl. ha szeretnénk, hogy a diákok idegen nyelvi vagy szakmai szókincse fejlődjön. A módszer rendkívül hatékonynak bizonyult az óráimon a szavak tanulásánál. Az óra végén 10-15 percig végezzük, ennyi idő biztosan kell a feladatra! Ha az óra elejére tervezzük az előző óra anyagának ismételteként,

akkor kevesebb időbe kerül, főleg ha előzőleg ezt már felveztük a táblára, vagy ppt-s bemutatóra elkészítettük, ami persze megint csak időbe kerül. Viszont az az előnye, hogy többször és a későbbiekben is alkalmazható lesz. Felírjuk – vagy én, vagy önként jelentkező diák(ok) – az órán elhangzott szavakat (ezt együtt gyűjtjük össze) a táblára magyar és idegen nyelven is. Esetleg ezt a diákok is követhetik a füzetben. Ezután én elmondom a szavakat magyarul és latinul (anatómiát is tanítok), a diákok utánam ismétlik, ezt kb. 5-6 alkalommal megismétljük, azután mindenki egyenként (ez a kis csoport előnye, 14-20 fővel még működik), majd csak latinul mondom, a tanulók csak magyarul, majd fordítva – ami nem megy, azt többször is elismétljük. Eddig a diákok figyelhették a táblát, ezután letörlöm valamelyik (pl. a magyar) megfelelőt, és el kell tudni mondani anélkül is helyesen. És működik! Tudták! 10-15 perc kb. 20-25 szó memorizálására alkalmas a diákok képességétől és a szavak, kifejezések nehézségétől függően.

Ennek egy másik formája a szókétyakészítés. Témakörönként más színű lapra dolgozhatunk. A kártya egyik oldalára a magyar szó kerül, a másik oldalára az idegen nyelvi megfelelője vagy a magyar szó definíciója. 10-20 szókétya van egyszerre „forgalomban”. Ennyit még könnyen át lehet látni, és meg lehet jegyezni. 10-15 perc szükséges a memorizáláshoz a középiskolások esetében, kisebb diákoknál kevesebb szóval játszunk. Először az idegen szó van felül. Aminek tudja a tanuló a magyar megfelelőjét, azt oldalra lehet tenni. Ha mindegyik megy, csere, az idegen szó van felül és a magyar alul. Szódolgozatok helyett is jó memorizálásra, ismétlésre. Tapasztalatom szerint így az anatómia már nem is olyan nehéz, kevesebb időt igényel a tanulás, és biztosabb a tudás, mert otthon a lecke tanuláskor a diákok nem a szavak memorizálásával foglalkoznak, hanem a tananyaggal, aminek a megértése persze sokkal könnyebben megy, ha már tudják a szakszavakat, és ismerik a jelentésüket.

Lehet összefoglaló órán is végezni több szóval, több idő ráfordításával, vagy akár minden 2., 3. óra után is. Fejlődik az idegen nyelvi vagy szakmai szókincs; az információfeldolgozás, a pontosság és az eredményorientáltság kompetenciái fejleszthetők ezzel a technikával.

### **3.4. „Emlékezetkiesés”**

Az órákon általában Ödönke és Juliska történeteit mesélem. Például: Ödönke ábrándozott az anatómiaórán, így a vázlata egy kicsit hiányos lett. Segíts neki megtalálni a helyes szavakat! Az órai vázlat, jegyzet, tankönyv szövegét is használhatjuk a feladat elkészítéséhez. Végezhetjük összefoglaló órán vagy ismétlőóra előtt, számonkérésnél, ha ezt a módszert már ismerik a diákok. Úgy is alkalmazhatjuk, hogy előtte 5-10 percre átnézhetik a témát a tanulók. Bármely tantárgynál megvalósítható definíciók, tételek, versek, táblázatok, ábrák, képletek ellenőrzésére, memorizálására is. A következő kompetenciák

fejlődnek az alkalmazása révén: információfeldolgozás, szintetizáló és analízáló gondolkodás, rendszerben való gondolkodás, pontosság, önállóság, lényegfelismerés, logikus gondolkodás, gyakorlatias feladatelemzés, értelmezés, következtetési képesség, problémamegoldó gondolkodás.

### 3.5. „Puskagyár”

*Paul Ginis* ajánlása alapján ez a módszer az analízáló és szintetizáló gondolkodást segíti. A kompetenciák fejlesztése mellett az egész tananyag feldolgozása is megvalósulhat a használatával. A tananyagtól függően 4-6 különböző színű cetlit alkalmazunk! Minden diák azonos színű cédulából egyenlő mennyiséget kap, majd ismertetjük a feladatot. A tananyagot a cetlikre írjuk fel a következő módon: pl. ha Magyarországot dolgozzuk fel, akkor kékre a földrajzi jellemzőket, zöldre a kereskedelemmel kapcsolatos információkat, sárgára az ipart és így tovább. Lehet részletesebben is, pl. földrajzi jellemzők esetén sárga – Mely országok határolják?; kék – vízrajz; zöld – domborzat. Biológia, a vér témaköre esetén: kék – Mi a vér?; sárga – a vérplazma alkotóelemei; rózsaszín – fehérvérsejtek; zöld – vérlemezkék; piros – vörösvérsejt. A cédulákon 5-8 mondatnál ne legyen több! Ezután elmondjuk, hogy milyen fontos információknak kell szerepelnie a cédulákon, ezeket a diákok ellenőrzik. Összefoglaló órán vagy új tananyagnál is alkalmazható. A cetliket sorba tehetjük, megszámozhatjuk a logikus felépítés, sorrend szerint. Ennek a módszernek az előnye, hogy egy-egy témakört, részmát a színek alapján is el tud különíteni (analizál) a diák, és a színeket egymás mellé téve, globálisan is látja (szintetizál) az anyagot. Összekapcsolja a színeket, ez segít a visszaemlékezésben, a rendszerben való gondolkodásban, a pontosságban is. Főleg abban az esetben, ha a diák vizuális módon jobban tanul. Utazás közben, óra előtt vagy akár órán is előveheti, nézegetheti. Ezeket az „emlékeztetőket” a füzetbe is beragaszthatja, hogy ne vesszenek el. Ez is időigényes, témánként 45 perc a megbeszéléssel együtt. A kompetenciák közül a következők fejlődnek még: információgyűjtés, logikus gondolkodás, megfigyelőképesség, önállóság, áttekintőképesség.

### 3.6. Dominó

*Paul Ginis* ajánlása után

Készítsünk nagyméretű dominókat! Egy A/4-es lapon kb. 2 dominó fér el. Ezeket vágjuk fel! A dominó egyik felén idegen szó áll, a másik felén egy magyar szó, de nem az idegen szó megfelelője. Osszunk minden diáknak egy dominót, egy maradjon nekünk! Olvassuk el a magyar vagy az idegen kifejezést, szavakat és kérdezzük meg, ki gondolja, hogy nála van a párja! Azután ő is felolvassa a másik szót, és így ki tudjuk közösen rakni a dominót, akár a padlóra, akár az összetolt padokra. A feladat óra eleji ismétlésnek is megfelel, de összefoglaló órán is dolgozhatunk ezekkel a dominókkal. Tőlünk függ, hogy mennyi

dominó van a játékban, esetleg a diákok is gyárthatnak ilyen egy-egy témakörből, amivel majd aztán szintén játszhatunk. Minél több a dominó, értelemszerűen annál több időbe kerül végigjátszani a játékot. Ha párosával kapnak dominót, és kb. 10-12 pár van, akkor erre a téma nehézségétől függően 8-10 perc elég. Ha először próbáljuk ezt a módszert, akkor a magyarázat +2 perc.

Nemcsak idegen és magyar szavakat párosíthatunk vele, hanem uralkodókat évszám-mal, csatákat helyszínekkel, országokat fővárosokkal, országokat jellemzőkkel, írókat, költőket idézetekkel. A lehetőségek száma végtelen. Ez a módszer fejleszti a memóriát, az asszociációt, a szintetizáló gondolkodást, a gyakorlatias logikus gondolkodást, a lényeglátást, a feladatértelmezést, az információfeldolgozást, az önálló gondolkodást, az összpontosítást, a pontosságot és a csapatban való munkát is.

### **3.7. Készítsünk posztert!**

Egy-egy téma feldolgozását bízuk a diákokra a következő módon: 3-4 fős csoportokat alkossunk! Minden csoport kap egy db nagyméretű kartont, majd adjunk ki egy témát, pl. „Háromszögek”, „Erő”, „Kína”, „Halak”, „Honfoglalás” stb., amit minden csoportnak fel kell dolgozni! A kivitelezést bízuk az ő kreativitásukra: rajzolhatnak, ragaszthatnak, hajtogathatnak, írhatnak stb., csak a téma meg legyen jelenítve! Ugyanazt a témát is feldolgozhatják, és meglátjuk, hogy ki, hogyan, mennyire másképpen látja. Vagy egy témát több kis részre osztunk, és így minden csoport egy másik részt dolgoz fel. Ha akarjuk, néhány instrukciót adhatunk, például hogy mi legyen feltétlenül benne. Ezeket délutánonként is elkészíthetik. Körülbelül 1-2 hetet adjunk a feladatra, ezután az órán be kell mutatniuk az elkészített posztert, mi pedig kérjük meg a többieket, hogy mondjanak véleményt, majd kérdezzük meg a készítőket, hogy milyen nehézségeik adódtak a feladat megoldása alatt, mi volt könnyű/nehéz/ érdekes/milyen volt együtt dolgozni! A végén mi is mondjunk értékelést, és akár jegyet is adjunk!

A feladat elmondása előtt határozzuk meg, hogy minden csoportnak van pl. 8 perce, hogy bemutassa a munkáját! Figyeljünk az időre, hogy ezt betartsák! Engedjük meg nekik, hogy ők döntsék el, ki milyen szerepet vállal a poszter bemutatása alatt, pl. ki beszél, ki miről ad információt! Ezután az elkészült munkákat ki is lehet tenni az osztályteremben.

Ami biztos, hogy egy órát rá kell szánunk arra, hogy bemutassák a poszttereket a diákok. Ne gondoljuk, hogy idővesztés, hiszen ők már 1-2 hetet foglalkoztak a témával, és az anyag feldolgozása sokkal könnyebb lesz, ha így kezdjük a témát, ha pedig összefoglalás gyanánt választjuk ezt a módszert, akkor biztosak lehetünk abban, hogy mindenki átnézte az anyagot. Lehetőséget adhatunk az ön-, illetve a csoportértékelésre is, ami szintén más élményeket ad, vagy az osztály tagjai is megfogalmazhatnak építő

jellegű kritikákat, amelyekből mindenki tanulhat. Fejleszti a csapatmunkát, az interperszonális rugalmasságot, az együttműködési képességet, a figyelemmegosztást, a kreativitást, a gondolkodási műveleteket, a problémamegoldást, a kezűgyességet, a gyakorlatias feladatelemzést és -megoldást.

### 3.8. Írd te a vázlatot!

Előzetesen egy kis könyvtári barangolást tehetünk mi, pedagógusok. Kérjük a könyvtáros kolléga segítségét, hogy egy adott témához folyóiratokat, lexikonokat, könyveket gyűjtsön össze! Egyeztessük vele az időpontot, hogy mikorra van szükségünk az anyagokra! Ha ezt az órát a könyvtárban is meg tudjuk szervezni, annak is van egy ösztönző hangulata, varázsa. 2-4 fős csoportokat alakítsunk ki, a könyveket, folyóiratokat, lexikonokat helyezzük ki! Ismertessük a feladatot: vázlatot vagy jegyzetet kell készíteni, ebben a témában! Adjunk időt a feldolgozásra, olvasására, böngészésre! Ha lehet, dupla órát válasszunk ennek a feladatnak a kivitelezésére, de ha kisebb témát választunk, egy óra is elegendő. A végén ismertessék, hogy milyen vázlat született, vagy szedjük be a füzeteket, nézzük meg, hogyan valósították meg a feladatot, és értékeljük! Mondjunk építő kritikákat! Amit jól csináltak, azt feltétlenül említsük meg! Az órai munkára jegyet is adhatunk.

Ezt a feladatot végezhetjük irányítással is. Például felteszünk 5-7 kérdést, és minden csoportnak erre kell megtalálni a választ a rendelkezésre álló szakirodalmak segítségével. Ezeket a feladatokat színes kártyákra írjuk fel, és tegyük a padra, hogy pontosan tudják követni, illetve ellenőrizni tudják, hogy hol járnak a megvalósításban! A jó vázlatokért, válaszokért adhatunk „mezei piros pontot”, kisötöst vagy mosolygós arcot, saját ösztönző szokásunk szerint. A végén 5-7 percet szánjunk a megbeszélésre, a fontosabb kérdések tisztázására! Fejlesztjük vele az információgyűjtés és -feldolgozás, a lényeglátás, a feladatértelmezés, a szövegértés, a logikus gondolkodás kompetenciáit, ezenkívül a társas kompetenciák is fejlődnek, például az együttműködés, a meggyőzőképesség vagy az interperszonális rugalmasság. A módszerkompetenciák közül a problémamegoldás, a gyakorlatias feladatelemzés és -megoldás, a figyelemösszpontosítás, a lényegfelismerés, az okok feltárása, az eredményorientáltság is csiszolódik.

### 3.9. „Lépéskövek”

*Paul Ginis* ajánlása után

Akkor alkalmazhatjuk, ha egy-egy témának kb. 4-6 fontosabb állomása van. Jól bevált módszer egy-egy téma feldolgozására vagy rendszerezésre, összefüggések megtalálására, megértésére, időrend memorizálására, bonyolultabb helyzetek, logikai/matematikai/fizikai/kémiai feladatmegoldások megértésére, memorizálására, feladatmegoldás lépéseinek elsajátítására.

Nagy papírra (én csomagolópapírt használok) a fontosabb állomásokat/lépéseket felírom, néhány jellemzővel, azután végig lépegetek a lépésköveken, amit a padok közé teszek le a padlóra, és elmondom a lépéseket és a jellemzőket is. Majd megkérek néhány diákot, hogy lépkedje végig ő is, és közben a jellemzőket mondja el. Biztosan mindenki meg fogja jegyezni, hiszen többször elhangzik az információ. Erről a vázlatot a diákoknak kioszthatjuk, hogy otthon könnyebb legyen a felidézés. Ezzel fejleszthetők a lényeglátás, a figyelem-összpontosítás, a logikus gondolkodás, a gyakorlatias feladatértelmezés, a következtetési képesség, a pontosság és a megfigyelőkészség kompetenciái.

### 3.10. Elkóborolt hormonok – Találd meg a helyét!

Én a hormonokkal próbáltam ki ezt a módszert. Kis lapokra felírtam a hormonokat. Az osztályban kifüggesztettem 4-5 különböző helyre a hormontermelő szerveket (jó a blu tack, a ragasztó vagy a gombostű is). A diákoknak az adott hormont és /vagy annak jellemzőit adtam, majd ki kellett választaniuk, hogy melyik szervhez illik a náluk lévő hormon. Amikor elkészültünk, megbeszéltük, majd a következő óráig (ha van erre lehetőség) ki volt függesztve a „mű”, és a hormonok útját is megvizsgáltuk, „eljátszottuk”. Hatékony módszernek találom, amit az is igazolt, hogy a dolgozatban vagy felelésnél kevés volt a tévesztés.

A módszer alkalmas különböző témák feldolgozására, rendszerezésére. Alkalmazható történelemből egy-egy uralkodó jellemzésére, törvényhozással kapcsolatos információk, csaták megbeszélésére, földrajzból egy vagy több ország jellemzésére, matematikából a különböző geometriai alakzatok jellemzésére, biológiából egy vagy több szerv működésének áttekintésére, egy vagy több állat (például a vízi élőlények) jellemzésére, összehasonlítására stb. Ezeket az információkat vázlatyszerűen a füzetben is vezethetik a tanulók, vagy mi is adhatunk nekik emlékeztetőt a tananyagról. Az is jó, ha a saját telefonjukkal lefényképezik.

Nagyobbaknál tovább is mehetünk ezen a vonalon, csak a főbb szempontokat adjuk meg, pl. a szén vegyületei, Mátyás király, a három részre szakadt Magyarország, időmértékes verselés, bányászat, Arany János balladái stb., és a diákoknak csoportban kell összegyűjteniük a legfontosabb információkat a témával kapcsolatban és kiragasztani a megfelelő helyre. A megbeszélést óra végén itt is meg kell tartani, erre 5-10 perc szükséges. A következő kompetenciák fejlődnek ezzel a módszerrel: információfeldolgozás, gondolkodási műveletek, információelemzés, lényeglátás, pontosság, önállóság, eredményorientáltság, problémamegoldás, gyakorlatias feladatelemzés, -megoldás, megfigyelőkészség, együttműködés, áttekintőképesség, figyelemmegosztás, figyelem-összpontosítás, logikus gondolkodás.



### 3.11. Közmondások, szólások, idézetek

Lényege, hogy az adott témához keresünk idézetet, közmondást, szólást. Lehet a tananyaghoz kapcsolódóan versből idézni, például: „ötszáz bizony dalolva ment”, vagy „Én írok levelet magának? Kell több, nem mond ez eleget?”; „Lenni vagy nem lenni”, esetleg egy törvényből vagy Marie Curie-től is idézhetünk: „Hinnünk kell, hogy tehetségesek vagyunk valamiben...”. Szétvágjuk az idézeteket szavakra, és minden csoportnak adunk belőle (4-5 idézetnél ne legyen több), hogy rakják ki. Erre 3-5 percet adhatunk az idézetek számától, nehézségétől függően, és akár le is írhatják a diákok azt a füzetbe, pl. amelyik őket a legjobban megfogja, majd mehetünk tovább a tananyaggal. Tapasztalatom szerint ezzel már megvan az órának a kezdő hangulata, a motiváció felkeltése, és még tanultunk is egy idézetet. Ezzel a módszerrel fejlődik az együttműködés, a gyakorlatias feladatmegoldás, a gondolkodási műveletek, az információ feldolgozása is.

### 3.12. Piactér

*Paul Ginis* ajánlása után

Több „standot” készítünk. Az egyik standon könyvekből, folyóiratokból tudnak meg információkat, a másik standnál képek, poszterek, táblák, térképek segítségével, a harmadik standon a laptop, internet (esetleg a saját telefon) alkalmazásával, míg a negyedik standon az előkészített szemléltető anyagok, például szív- vagy állat makettek, ásványok, geometrikus testek, egyéb eszközök megfigyelésével szerezhetnek információt. Az óra elején 4-6 kérdést adok meg, minden csapatnak ugyanazt (3-4 fős csapatban még jól működik) úgy, hogy a táblára felírom, vagy a kezükbe adom színes kártyákon. A különböző standoknál találják meg a választ a kérdésekre, minden csapat minden standhoz eljut, csak más sorrendben. A nagyobb diákoknál lehetőséget adhatunk arra is, hogy az információkat ők gyűjtsék össze, vagyis a standon elérhető anyagokat ők állítsák össze, és a végén elmondhatják, amit megtudtak, ami számukra érdekes vagy fontos volt, vagy feltehetünk kérdéseket is, esetleg ők tehetnek fel kérdéseket még a témával kapcsolatban.

A végén megbeszéljük a megoldást, erre kb. 6-8 perc szükséges. A piactér módszerre egy vagy két órát is szánhatunk a kérdések nehézségétől, összetettségétől függően. Illetve számít, hogy a tanulóknak van-e már meglévő ismeretük a témában, mert akkor természetesen könnyebb és kevesebb idő kell, ha nincs, akkor több időre van szükség. A következő kompetenciák fejlődnek ezzel a módszerrel: információfeldolgozás, gondolkodási műveletek, információelemzés, lényeglátás, pontosság, eredményorientáltság, problémamegoldás, gyakorlatias feladatelemzés és -megoldás, megfigyelőkészség, együttműködés, áttekintőképesség, figyelemmegosztás, figyelem-összpontosítás, logikus gondolkodás, okok feltárása.

Ez a módszer felfedezésre hívja a diákokat egy-egy témában. Lehetőségük van arra, hogy „a tanulók maguk vessenek fel kérdéseket a világ dolgaira vonatkozóan, keressenek



választ ezekre, fogalmazzanak meg elméleteket a kapott válaszok alapján, elégítsék ki kíváncsiságukat” (Falus, 2003, 250). Az emlékezési folyamatot támogatja ez a módszer, de ezen felül a diáknak élmény, ami erősíti a motivációját, az ismeretek elmélyítéséhez is hozzájárul, valamint olyan szabadságot ad, amelyet kevés módszer tud biztosítani. A szabadság a felfedezésben, az élmény annak örömeiben rejlik. Természetesen, mint minden módszernél, itt is fontos az óra elején a célok meghatározása.

### 3.13. Ki vagyok én?

Ez a módszer már a televízióból is ismerős lehet. Az óra elején vagy végén is alkalmazható módszer. A motiváció felkeltésére és ellenőrzésre is alkalmas. Állításokat mondok – ezt a módszert sokan ismerjük – a tananyaggal kapcsolatosan, és a tanulóknak ki kell találniuk, hogy ki vagyok én, vagyis kit/mit takar az állítás, a körülírás. Például „az a páros csont vagyok, ami részt vesz a vállöv alkotásában, és S alakja van”, vagy „a szögeim 60 fokosak”, vagy „1000-tól 1038-ig uralkodtam”; „az én nevemhez fűződik a kiegyezés”; „az egyik legismertebb művem a János vitéz”. Művek alakjait is jellemezhetjük, vagy egy országot, várost, természeti képződményt, fizikai fogalmakat, vegyületeket is körülírhatunk. A diákok válaszolhatnak kézfelemeléssel, vagy 5-10 kérdésből álló ellenőrzés esetében a füzetben is vezethetik a megoldásukat, amit a végén kijavítunk (kb. 3-5 perc + az ellenőrzés szintén ennyi). Ez a módszer fejleszti a gondolkodási műveleteket, az információfeldolgozást, a lényeglátást, a pontosságot, az áttekinthetőséget, a gyakorlatias feladatértelmezést.

### 3.14. Szerencsekerék

Ellenőrzésre, feleltetésre, csoportmunkára vagy páros munkára is alkalmas módszer. Nyolc témakörre, leckére, személyre vonatkoztatva készíthetjük el, de lehet több vagy kevesebb is attól függően, hogy hogyan osztjuk fel a szerencsekereket (a körünket). Kör alapra egy nyilat csatolunk, és a kör külső részén megjelöljük a témákat, pl. keringési rendszer, mozgásrendszer, hormonrendszer vagy részletesen csak a keringési rendszer, a szív elektromos működése, pumpafunkciója, beidegzése stb. A diák pörget, és az adott témakörben elmondja, amit tud, lehet osztályozni, vagy először önként jelentkezőket kérni, és csak „mezei piros pontokat” adni, vagy akár csoportban az adott témához összegyűjteni a kulcsszavakat, információkat. Ezeket szintén meg lehet beszélni vagy ki lehet egészíteni. Tapasztalatom szerint nagyon jól alkalmazható olyan módon is, hogy kérdéseket készítek a témakörökhöz, és arra válaszolhatnak. Csoportban és egyénileg is alkalmaztam ezt a módszert, vagy úgy, hogy 2-3 diák vállalkozik erre, és felelnek, vagy úgy, hogy a csoportból egy-egy ember kijön, és válaszol a kérdésre, és így kapnak a csapatok pontot, ha versenyeznek az adott anyagból.

Ez a játék is több kompetenciát fejleszt, és a tanulók a szerencse örömét is megélik, valamint önmaguk is meg tudják határozni, hogy mi az, amit még át kell nézniük.

### 3.15. Óriás puzzle

Óriáspuzzle-darabokat rajzolunk. Az óra anyagának kulcsszavait ráírjuk a nagyméretű puzzledarabokra. Egy-egy szó szétválasztásánál a helyesírási szabályokat tartjuk be! Bizonyára emlékezni fognak a kulcsszavakra. Összefoglaló órán, bevezetesként vagy ismétlésként, továbbá vegyes típusú órákon is használhatjuk. Kulcsszavak például az életmódra vonatkozóan: a drog tagadása, balesetmegelőzés, alvás, pihenés stb. Biológiából: oxigén, koszorúér, keringés, étkezés, kamra, pitvar, szívövény, billentyű stb. Történelemből például a „bostoni teadélután” kulcsszavai: teavám, kereskedelmi hajó, gyarmat, függetlenségi háború, George Washington stb.

Minden tantárgynál használható, nagyon szeretik a gyerekek. 5-10 perc egy-egy puzzle kirakása, formától és kulcsszavaktól, valamint a gyerekek életkorától függően. Óra elején vagy végén is alkalmazhatjuk, esetleg részösszefoglalás keretén belül, amikor az ismeret elsajátítását segíti. Jól fejleszti a szintetizáló gondolkodást, a rendszerezést, az asszociációs gondolkodást, emellett a társas kompetenciák is fejlődnek, és megvan a játék öröme is.

### 3.16. Szervezd, tervezd, rendszerezd!

A feladat 10-20 percet vesz igénybe. Kartonra és a hozzá szükséges kártyákra van szükség. Például az erdő bemutatása témánál fá(ka)t vágunk ki a papírból. A színek lehetőleg feleljenek meg a valóságnak! A gyerekeknek meg kell találni a lombkoronaszintet, a cserjeszintet stb., majd az ott élő növényeket, állatokat (ezeket írjuk ki a kártyákra) el kell helyezni. Nagyobbaknál Magyarország térképére kell elhelyezni például az 1848–49-es szabadságharc főbb eseményeit a fontos személyekkel. Ugyanezt megcsinálhatjuk idővonalra is, amit előzetesen elkészítünk úgy, hogy az évszámok már rajta vannak, és az eseményeket, valamint a személyeket kell hozzá párosítani.

Párosíthatjuk a törtéket az egész számokkal, rendszerezhetjük a törtéket, vagy növekvő sorrendbe is rakhatjuk őket. Meg lehet tervezni egy exponenciális egyenlet megoldásának lépéseit nagyban – kinagyítani az adott műveletet –, azután meg lehet oldani. Ez sokat segíthet a megértésben. Tervezni lehet egy utazást a főbb nevezetességeket érintve egy magyar városban vagy tájon. Meg lehet tervezni Kossuth Lajos portfólióját életének nagy eseményeivel, meg lehet tervezni az újrahasznosítást vagy a megújuló energiaforrások felhasználásának lehetőségeit. Párosítani lehet az eszközöket a tevékenységekkel, az emberi test szerveit a feladatokkal stb. Nagyon hatékony módszer, segít a rendszerzésben, kiderülnek a hiányosságok, kérdéseket lehet feltenni, csoportban lehet dolgozni.

Lelkesen végzik a diákok ezeket a feladatokat, segítik a szintetizáló és analizáló gondolkodásukat, valamint az asszociációs gondolkodás fejlődését, a logikát, a társas kompetenciákat, és a játék öröme sem marad el.

#### 4. Konklúzió

„Manapság az agyat dinamikusként gondoljuk el, nem pedig úgy, mint valami számítógépet. Rugalmas, önszabályzó, egyedi, folyton változó organizmusnak tekintjük, amely szakadatlanul növekszik és újjászerveződik minden egyes ingerre válaszolva.” (Ginnis, 2002, 29) Ebben kell a diákjainkat támogatni. Ezekkel a módszerekkel ezt el is érhetjük, vagy legalábbis megkísérélhetjük. Remélem, hogy ezzel a néhány módszerrel sikerült ötleteket adni az órai munkára, a kooperatív és interaktív foglalkozásokra vonatkozóan. Természetesen ezeket lehet egyénre szabni, valamint a tantárgynak megfelelően módosítani. Sőt lehet továbbfejleszteni, -gondolni is. Az is lehet, hogy az egyik módszer beválik egy-egy csoportnál, a másik kevésbé, de mindenképpen szükséges, hogy kísérletezzünk, próbálkozzunk, és hogy mi, pedagógusok is jól érezzük magunkat az órán, mert játszani jó, örömet szerezni jó, a tudást átadni csodálatos.

Minden diák más módon értelmezi a tanulást, ezzel kapcsolatosan más élményei, tapasztalatai, esetleg kudarcai vannak. Más módon tanulnak, más tanulási stílust tartanak megfelelőnek az ismeretek elsajátításához, és különböznek az értelmi képességek és a motiváltság tekintetében is. Nincs olyan oktatási módszer, amely minden diáknak jó, a lényeges, hogy a diákok gondolkodását sokféle módszerrel készítsük, működtessük a feladatok megoldása érdekében. (Fischer, 2007) Ezekkel a módszerekkel ez lehetővé válik. Minden módszert többször is kipróbáltam 14–21 éves korosztályban. Garántáltan emlékeznek az óra anyagára, pozitív attitűd alakul ki bennük a tanulással, a tantárggyal kapcsolatosan, akkor is, ha nem minden órán és nem egész órán át tartanak a feladatok. Az óra lendületesebben, gyorsabban telik, jó a hangulat, és sokat tanultunk is, emellett az együttműködés is fejlődik, ami egyre inkább fontos. Olyan kompetenciák alakulnak ki, amelyek a munka világában is alkalmazhatóak lesznek.

Ezen módszerek használata a diákok motivációját felkelti, fenntartja, kíváncsiságuk újra felébred, vagy ha megvan, akkor nem múlik el, kreatív gondolkodásra készítet, fejleszti gondolkodásukat, és jó élmények, felfedezések kapcsolódnak a tanuláshoz, az iskolához. Kell-e ennél több? Egy számomra kedves *William Arthur Ward*-idézettel zárom gondolataimat: „A középserű tanár magyaráz, a jó tanár indokol, a kiváló tanár demonstrál, a nagyszerű tanár inspirál”.

---

## Irodalom

- Cologrova S. R., Schlapman, N., Erpielding, C. (1997). Tapasztalatra építő tanulás. In: Fuszard B. (szerk.): *Innovatív tanítási módszerek az ápolásoktatásban*, Medicina, Budapest.
- Falus I. (2003). *Didaktika, elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- Fischer R. (2007). *Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni?* Műszaki Kiadó, Budapest.
- Ginis, P. (2007). *Tanulás-tanítási receptkönyv*, Alexandra Kiadó, Budapest.
- Gyarmati Szabó É., A középiskolai korosztály információszerzési szokásai, [http://www.tanszertar.hu/eken/2006\\_01/gysze\\_0601.htm](http://www.tanszertar.hu/eken/2006_01/gysze_0601.htm) Letöltve: 2020. 02. 16.
- M. Nádasdi M., (2003). Az oktatás szervezési módjai. In Falus I (szerk.): *Didaktika, elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*, Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka I. (2003). A tanulás. In: Falus I. (szerk.): *Didaktika, elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*, Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nanszákné dr. Cserfalvi. I. (1999). *Mindennapok pedagógiája*, Licum–Art Könyvkiadó és Kereskedelmi Kft., Debrecen.
- Szivák J. (2003). Tanulásszervezés. In Falus I. (szerk.): *Didaktika, elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*, Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.

**Név:** Bekéné Zelencz Katalin

**Munkahely:** Szerencsi Szakképzési Centrum Sátoraljaújhelyi Kossuth Lajos Technikuma, Szakképző Iskolája és Gimnáziuma

**Beosztás/foglalkozás:** oktató, egészségügyi szaktanár, szociálgerontológus, diplomás ápoló  
**e-mail:** bekekata5@mail.com

**Szakmai bemutatkozás:** Bekéné Zelencz Katalin (1979) egészségügyi szaktanárként dolgozik. Diplomás ápolói és szociálgerontológusi végzettséggel is rendelkezik. Ápolók, szociális gondozók képzésében vesz részt. Óraadóként az Eszterházy Károly Egyetem Sárospataki Comenius Campusán anatómia-élettan, elsősegélynyújtás baleset- és egészségvédelem, gondozási alapismeretek, ápolástan, táplálkozástan, szülés, születés, várandósság tárgyakat oktat. Szívégye az egészségnevelés, több egészségnevelési programot is kidolgozott. Az egyik ilyen a „Csodálatos emberi test” vetélkedő, ami a 21 egészségpedagógiai modell egyike lett (2019). Érdeklődési és kutatási területei: egészségpedagógia, élménypedagógia, tanulási motiváció, intergenerációs kapcsolatok, pedagógia és a nevelés aktuális kérdései.

KÖKÉNYESI NIKOLETTA

## MÉDIATUDATOSSÁGRA NEVELÉS AZ ÓVODÁTÓL A FELSŐOKTATÁSIG

### Absztrakt

A média alakítja és formálja a világról alkotott nézeteinket, és alkalmas arra is, hogy erősítse vagy gyengítse identitásunkat, hiszen a média a kultúra része. A felgyorsult társadalomban az információ befogadásának feltételei és körülményei is megváltoztak. A kutatások azt állítják, hogy sem a gyermekek, sem pedig a fiatal felnőttek nem rendelkeznek azokkal az ismeretekkel vagy a kritikai tudatossággal, amelyek a digitális média felhasználásához vagy használatához elengedhetetlenek. A médiatudatosságra nevelés tehát napjainkban kiemelten fontos, hiszen a technikai eszközök fejlődése rohamossá vált, az információs túlterheltség a társadalom minden korosztályát érinti. Ezért is van szükség a médiatudatosságra nevelésre az oktatás minden szintjén.

**Kulcsszavak:** médiatudatosság, médiapedagógia, médiaműveltség

Ebben az írásban szeretném felhívni a figyelmet a médiatudatosságra nevelés szükségességére. Miért is van szükség a médiatudatosságra nevelésre, amikor a modern kor gyermekei beleszületnek egy digitális világba, és életüket teljes mértékben átszövi a média? Nap mint nap észrevétlenül tanulják meg kezelni a digitális eszközöket. A kérdés persze az, hogy mennyire tudják értő módon kezelni és felhasználni ezeket az eszközöket és az onnan szerzett információkat.

A Z generáció és az azt követő alfa generáció tagjai hozzá vannak szokva a gyors és komplex ingerekhez. A nagy mennyiségű információhoz való gyors hozzáférés egyedi hatást gyakorol a gyermekek és a fiatal nemzedék gondolkodására egyaránt. A hagyományos lineáris gondolkodásra épülő olvasás, tanulás már nem köti le ezeknek a generációknak a figyelmét, mert a gondolkodásukra a hipertextes mechanizmus jellemző. A tevékenységüket az online világban meghatározza a multitasking folyamat, amely azt jelenti, hogy több médiumot használnak egy időben, vagy egy médiumot használnak több médiatartalom fogyasztására (Aczél, 2013). Képesek a megosztott figyelemre, ugyanakkor

hangsúlyozandó, hogy e tevékenység végzése közben az információ feldolgozásának hatékonysága nagymértékben csökken. A fiatal nemzedék megváltozott tanulási gyakorlata miatt a pedagógusok is rá vannak kényszerítve arra, hogy felülvizsgálják a hagyományos pedagógiai módszereiket, és az ifjabb generációk szükségleteit figyelembe véve újabb stratégiákat, technikákat és módszereket alkalmazzanak a gyakorlatban (vö. Lénárd, 2015).

A média megismerését és az arról való tanítást a 2012-ben kiadott Nemzeti alaptanterv (NAT) a képzés teljes időtartamára előírja. A Digitális Oktatási Stratégia a médiatudatosságra nevelés követelménye mellett a pedagógusok számára is előírja digitális kompetenciájuk folyamatos fejlesztését. Ezért kell foglalkozni ezzel a nagy jelentőséggel bíró témával. A médiatudatosság, a médiaműveltség témakörét a gyermekek és a pedagógusok szemszögéből is be kívánom mutatni. Az Eszterházy Károly Egyetem Sárospataki Comenius Campusán hirdetett *Médiatudatosságra nevelés az iskolában* (kódja: NBP\_MI706G2) című kurzus gyakorlati tapasztalatait prezentálom, illetve néhány jól működő szakmai portált kívánok ismertetni, amelyet a leendő pedagógusok is alkalmazni tudnak a munkájukban.

## 1. Média, médiaműveltség, médiapedagógia

A társadalomban a média különleges szerepkörrel rendelkező szervezetet testesít meg, melynek önálló szabályai, megjelenési formái vannak. A XX–XXI. században a média szerepe megnőtt, és változtak társadalmi, politikai és kulturális vonatkozásai is. A globalizáció és a technika gyors fejlődésének hatására a hírek is nagy tömegben és könnyen váltak elérhetővé. Megváltozott a tér-idő viszonylat és a földrajzi kötöttség (vö. Dessewffy, 2004). Ezek változásával egy időben a kommunikációs rendszerek is robbanásszerű fejlődésen mentek keresztül. A globalizáció és a kommunikációs struktúra változása hatással van a tradicionális emberi kapcsolatokra is, tehát megváltoznak az emberek életének személyes viszonyai (vö. Giddens, 2000). Megfigyelhető egy olyan réteg kialakulása, amely ebben az információáradatban nem tud eligazodni, és ezáltal tovább fokozódik az elszigetelődése és térvessztése. A globalizáció és a tömegmédia együttes hatása a már meglévő negatív társadalmi változásokat még inkább felerősítette.

Több kutatás arra világít rá, hogy sem a gyermekek, sem pedig a fiatal felnőttek nem rendelkeznek azokkal az ismeretekkel vagy kritikai tudatossággal, amelyek a digitális média használatához és alapos értelmezéséhez elengedhetetlenek (vö. Livingstone és mtsai., 2014; Koltay, 2016). Az egyetemi hallgatók körében is azt tapasztalhatjuk, hogy bizonyos eszközöket és programokat kiválóan és hatékonyan tudnak kezelni, míg más, esetleg a tanulásban kitűnően felhasználható alkalmazások használatával szinte egyáltalán nincsenek tisztában.

„A médiapedagógia a pszichológia, a szociológia, a pedagógia, a médiakutatás, a médiaelmélet metszetében álló gyorsan fejlődő új tudományterület, amely a médiával összefüggésben megjelenő nevelési kérdésekkel, problémákkal foglalkozik. Így tehát a célja a médiakompetencia és a médiaműveltség fejlesztése” (Nagy és Timár, 2018, 289).

A médiaműveltség az a képesség, amely lehetővé teszi, hogy kellő kritikai érzékkel tudjuk szemlélni a médiafogyasztás során megkapott élményeinket, ismereteinket, illetve tisztában kell lennünk azzal, hogy a média üzenetei megalkotott jellegűek (Koltay, 2016).

A médiaműveltség, médiatudatosság oktatása során tehát ki kell alakítanunk azt a kritikai készséget, amelynek felhasználásával a médiafogyasztók védekezhetnek a média manipulatív hatásai ellen. Manipulációról olyan kommunikációs helyzetekben beszélhetünk, amikor a közlőnek az a célja, hogy a befogadót rávegye valamire, de ezt nem nyílt közléssel teszi, hanem olyan implicit információkat rejt el közleményében, amelyek a befogadó ítéletét az ő céljai irányába befolyásolják (Kapitány és Kapitány, 2000).

Az Aspen Institute meghatározása bővebben értelmezi a médiaműveltséget, szerintük a médiaműveltség az a képesség, amely lehetővé teszi a médiafelhasználók számára azt, hogy „hozzáférjenek, feldolgozzanak, vagy létrehozzanak információs tartalmakat, meghatározott forrásokból, meghatározott kimenetek reményében” (Z. Karvalics, 2012, 28). Ezen ismeretek birtokában megfogalmazható a médiatudatosságra nevelés tartalma és célja. A médiatudatosságra nevelés és a médiáról való oktatás változó tudáselemeket, differenciált ismereteket hív életre kreatív képességfejlesztő gyakorlat, interaktív feladatok révén (vö. Jakab, 2014).

Emellett a médiaműveltség oktatásának további célja az is, hogy kialakítsuk azokat a készségeket, amellyel a felhasználók aktív és kreatív résztvevői lehetnek a média világának (Koltay, 2016). A médiában való aktív részvétel veszélyeket rejthet magában. A média veszélyeire azonban csak a média oktatásával tudjuk felhívni a figyelmet.

A média megismerése a 2012-ben kiadott NAT összes műveltségterületének követelményében szerepel különböző tartalmakkal. Mind a Nemzeti Média és Hírközlési Hatóság (NMHH), mind a Hamisítás Elleni Nemzeti Tanács (HENT) hangsúlyozza, hogy a médiatudatosságra nevelésnek a képzés teljes időtartamában meg kell jelennie a tantervekben (vö. Horváth, 2013).

A NAT (110/2012. Korm. rend.) szerint a médiatudatosságra nevelés célja, hogy a tanulók a mediatiszt, globális nyilvánosság felelős résztvevőivé váljanak, értsék az új és a hagyományos médiumok nyelvét, ezekkel kapcsolatban alakuljon ki a kritikai beállítódásuk, illetve sajátítsák el azt a tevékenység-központú magatartást, amely a demokratikus részvételi kultúra sajátja (vö. Herczog, Racskó, 2018).

Ugyanakkor a médiatudatosságra nevelést már korábban is el kell kezdeni, hiszen „a médiapedagógiának már helye van az óvodában is, ahol a foglalkozásokon



a médiaélmények játékos feldolgozása zajlik, rajzolás, bábozás, szerepjáték formájában” (Nagy, 2013, 176). A médiaüzenetek során létrejövő pozitív vagy negatív médiaélmények így feldolgozhatóvá válnak. Az óvodáskorú gyermekek saját médiatartalmat is létrehozhatnak, ennek során például újságot készíthetnek kollázs technikával, képek kivágásával és felragasztásával, rajzolással. Az óvodáskorú gyermekek a rajzolás mellett mozgásos fantáziautazással vagy dramatikus játékkal is feldolgozhatják a különböző médiaélményeket, ezekből pedig valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert (vö. Nagy, 2013; Tímár, 2016).

A médiapedagógiai gyakorlatok kooperatív tanulási módszerre és elsősorban csoportmunkára épülnek. Ezeken a gyakorlatorientált foglalkozásokon a résztvevők aktívan működnek közre a feladatok megoldásában társaikkal. A gyakorlatok az élményalapú megközelítést állítják a középpontba. Ezek mellett a téma interdiszciplináris megközelítése miatt lehetőség van több tudományág ismereteinek felhasználására. A gyakorlatok során fejlődik a résztvevők társas kompetenciája, hatékonyan támogatja a személyiségfejlődést és a kommunikációs technikákat, stratégiákat is (vö. Nagy és Tímár, 2018). Ezen tudás birtokában az iskolában már továbbfejleszthetők a kialakult kompetenciák.

## 2. Médiatudatosság a pedagógusképzésben

A közelmúlt kutatásai bizonyítják, hogy a tanárok szakképzettsége nem megfelelő a médiaoktatáshoz. Magyarországon a tanárok 20-30%-a rendelkezik média szakos diplomával (vö. Hartai, 2014). Médiával kapcsolatos képzés szinte minden nagyobb egyetem képzési kínálatában megtalálható (BGE, BME, DE, DUE, EKE, KE, KJE, KRE, ME, METU, MILTON, PE, PPKE, PTE, SZTE). A képzési idő 4–10 félévet vehet igénybe attól függően, hogy melyik egyetemen melyik szakot választja a hallgató. Az általános pedagógusképzésben a tanítók és tanárok nem kapnak ilyen irányú képzést, ezért szükségük van módszertani, technikai segítségre digitális kompetenciájuk fejlesztéséhez. A tanárok továbbképzése tehát elengedhetetlenül szükséges, hogy hiteles ismereteket tudjanak nyújtani diákjaik számára a médiatudatosság területén is.

Az Eszterházy Károly Egyetemen Médiatudatosságra nevelés az iskolában címmel 2014 óta érhető el a témában szabadon választható kurzus a pedagógusképzésben. Az egyetem campusán, a Sárospataki Comenius Campuson 2015 óta rendszeresen meghirdetem ezt a tantárgyat. Mivel a médiatudatosságra nevelést már az óvodáskorban ajánlott elkezdeni, ezért a kurzust elnevezésétől eltérően az óvodapedagógus szakos hallgatók számára is kínáljuk a tanító szakos hallgatók mellett. Az oktatás tartalmát ennek megfelelően kibővítettem az óvodai médiatudatosságra nevelés kérdéseivel is. A hallgatók a kurzus ismereteit maguk is alkalmazni tudják majd pedagógiai gyakorlatukban. Ez a tantárgy



nyilván nem pótolhatja a teljes szakirányú képzést, de a hallgatóknak lehetőségük van legalább egy szemeszter alatt elmélyülni a médiatudatosságra nevelés témakörében.

A kurzus célja az, hogy „a hallgatók ismerkedjenek meg a média működésével, sajátosságaival, hatásmechanizmusával, s kapjanak lehetőséget az értelmező, kritikai, értékelvű beállítódás alapjainak elsajátítására. A tantárgy megismerteti a média és a társadalom közötti kölcsönös kapcsolatokkal, a valóságos és a virtuális, a nyilvános és a bizalmas érintkezés megkülönböztetésének módjával, valamint e különbségek és az említett médiajellemzők jogi és etikai jelentőségével. A kurzus hozzájárul továbbá a médiatudatosságra, médiaműveltségre való nevelés tudatosításához, a médiaoktatás tartalmi-módszertani fejlesztéséhez” (Médiatudatosságra nevelés az iskolában kurzus tanegységleírása; vö. Horváth, 2013).

A médiaoktatás alapvetően két nemzetközileg ismert modell ismerve alapján történhet. Az egyik ilyen modell a szociális-demokratikus modell, amely eszközként tekint a médiaoktatásra. E szerint a modell szerint a diákok bizonyos társadalmi kérdésekkel ismerkedhetnek meg. A másik modell az ún. befogadási-kritikai modell. Ezzel a modellel értek egyet magam is, és ezt szem előtt tartva dolgoztam ki a tanegység tartalmi rendszerét. Eszerint a cél az, hogy hallgatóink kritikusan értelmezzék a különböző média-tartalmakat, és ismerjék fel a média hatásmechanizmusait. Emiatt a kommunikációs és tömegkommunikációs alapismeretek elsajátítása elengedhetetlen. Meg kell ismertetnünk hallgatóinkkal a média műfajait, nyelvezetét, eszköztárát, a befogadás jellemzőit, illetve a hatás- és befogadásvizsgálatok ismerveit. Meg kell ismerniük a médiaműveltség témakörét, továbbá a gyermekek és a média viszonyának bonyolult kérdéseibe is beavatjuk őket. Ezen tudás birtokában nagyobb eséllyel válhatnak saját maguk is értő felhasználókká és hozzáértő tartalom-előállítókká.

A kurzus során az elméleti háttér megismertetése után a hallgatóknak lehetőségük nyílik arra, hogy a megszerzett ismeretekre építve gyakorlatorientált megközelítésben mélyítsék el tudásukat. Lehetőségük van csoportmunka keretében önálló médiaszövegeket alkotni (vö. Jakab, 2014). A foglalkozásokon saját médiaélményekre alapozva játékos szakmai gyakorlatokon keresztül rendszerezik és mélyítik el a már meglévő tudást (Nagy, 2013, Tímár, 2016). A médiaszövegek készítése összetett feladat, különböző tudományágak ismereteit felhasználva készíthetnek komplex anyagokat. Az önálló médiaszövegek megalkotása és előadása előtt különösen fontos kommunikációs tréninggyakorlatok végzése, elemzése és vezetése. A játékos gyakorlatok során a csoport hallgatói jobban megismerik egymást, és rutint szereznek a szóbeli megnyilatkozásban is. Kooperatív csoportmunkában dolgozzák fel a differenciált tananyagot, ami fejleszt a kooperációs készséget.

Fontosnak tartom, hogy a leendő pedagógusok komplex képzésben részesüljenek. A Médiatudatosságra nevelés az iskolában kurzus lehetőséget ad hallgatóink számára,

hogy a fenti témákat beépítsék az óvodai és az iskolai nevelő-oktató munkájukba, és olyan élményalapú foglalkozásokat tartsanak, amelyek révén fejleszthető a gyermekek médiatudatossága, amit egész életen át fejleszteni kell.

A hallgatók nagy lelkesedéssel fogadják az újszerű feladatokat és kreatív megoldásokkal készítik el a különböző témakörben elvártakat. A kiválasztott témákat technikai és szakmai szempontból is kiváló projektmunkák keretében dolgozták fel. Néhány példa a megvalósult munkák közül: tudósítás, időjárásjelentés, Campus-híradó, oktató kisfilm a Neptun-rendszer használatáról, Campus Hírlap, Comenius Hírlap. A kurzus rendkívül népszerű a hallgatók körében, ennek alátámasztására néhány hallgatói reflexiót mutatok be:

„Nagyon tetszettek a gyakorlati feladatok a Médiatudatosságra nevelés órán. Beleláthattunk a média világába (videóvágás; forgatókönyv készítése). Nem is olyan egyszerű, mint gondoltuk.”

„Tetszett a média feladat. Először nehéznek tűnt. Örültem, hogy csapatban kell dolgozni, mert szeretem a csapatmunkát. A forgatás elég sokáig tartott, sokat nevettünk, jól éreztük magunkat. A videó is jól sikerült. Valamelyest átérezhettük, hogy milyen lehet egy híradós munkája. Összességében egy nagyon jó feladat volt, én nagyon élveztem.”

„A Médiatudatosságra nevelés az iskolában tantárgyat szabadsáv óráként vettem fel. Minden órán lelkesen vettem részt, élveztem az órákat a gyakorlatiasságuk miatt. A médiaanyag készítése hab volt a tortán. Örültem, hogy csapatunkat magunk alakíthattuk ki. Előre készültünk, terveztünk, ötleteltünk. Izgalommal vágtunk neki, de a végére felszabadultak lettünk és átéreztük, hogy milyen jó érzés is bemutatni a kész műveinket.”

Hallgatóinkban nemcsak a Médiatudatosságra nevelés az iskolában című kurzus esetében, hanem minden tanegység keretében tudatosítanunk kell, hogy az interneten talált információk hitelességét és szakmaiságát ellenőrizni kell, és azokra hivatkozni minden esetben kötelező. Ezen kérdések taglalása során a média jogi és etikai háttérének megismertetése és hangsúlyozása elkerülhetetlen. Ennek kapcsán a hallgatókban ki kell alakítani a digitális írástudás képességét. Ez a képesség „magába foglalja azt értő olvasást és a megszerzett információk kritikus kezelését. Része a könyvtárak használatának, a keresési stratégiák alkalmazásának készsége, az információforrások és a talált információ értékelése, kritikai kezelése” (Koltay, 2009, 114–115).

## 2.1. A médiatudatosság kérdését támogató portálok

Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája (2016) meghatározza a pedagógusok számára is azokat az elvárásokat és módszertani kívánalmakat, amelyekkel segíteni tudják diákjaik digitális kompetenciájának kialakítását és fejlesztését. A stratégia felhívja a figyelmet arra, hogy a pedagógusok IKT-tudásának, módszertani kultúrájának meg

kell felelnie a digitális oktatás követelményeinek. A médiatudatosságra nevelést szervesen be kell építeniük az összes tantárgy oktatásába napi szinten (vö. *Herczog, Racskó*, 2018). Ebben segítségükre lehetnek a következő internetes felületek, amelyek lehetőséget adnak arra, hogy a pedagógusok a médiatudatosságra nevelés témakörét be tudják építeni mindennapi nevelő munkájukba.

**<http://www.mediatudor.hu/>**

A Médiatudor az első olyan vállalkozás Magyarországon, amely célul tűzte ki azt, hogy az alsó tagozatos diákok médiatudatosságát kialakítsa és fejlessze. A Médiatudor program 2007 óta működik. Az ingyenesen elérhető segédanyagok az alsó tagozatos diákok médiatudatosságának fejlesztését célozzák. Ezeket az oktatási segédanyagokat szakmai bizottság fejleszti, ami garantálja a módszertani és szakmai korrektséget. A médiatudatosság kérdésében számos szakirodalmi forrás érhető el az oldalon, illetve regisztráció után online bemutatóórákba is bepillanthatnak az érdeklődők. A Médiatudor a tanárok számára 60 órás akkreditált pedagógus-továbbképzés keretében kínál szakmai fejlődési lehetőséget. A képzés során a pedagógusok megismerkedhetnek az internet veszélyeivel, illetve megkapják azt a tudást, amellyel segíteni tudják a gyerekeket abban, hogy kivédhessék a digitális világ veszélyeit. Az oldal természetesen a szülők számára is kínál tartalmakat, hiszen a szülőknek is rendkívül fontos szerepe van a médiatudatosságra nevelésben.

**<http://televele.hu/>**

A Televele Médiapedagógiai Műhely Egyesületnek is az a célja, hogy a gyermekekhez közelebb kerüljön a médiapedagógia. A gyermekek fejlesztése mellett a 2009-ben alakult egyesület célja a szülők és nevelők médiával kapcsolatos ismereteinek bővítése, kompetenciájuk fejlesztése a mindennapi médianevelés területén. Ennek előmozdítása érdekében foglalkozásokat, műhelymunkákat és publikációkat tár a nyilvánosság elé, hogy formálja a médiakritikai szemléletet, és biztosítsa a médiakörnyezet megismerését. Nagy előnye az oldalnak, hogy a pedagógusok továbbképzését nemcsak a hagyományos módon képzelik el, hanem a tanárok e-learning-anyagokkal is fejleszthetik tudásukat. Az elektronikus tanulás praktikus, hiszen a pedagógusok a saját időbeosztásuk szerint, önállóan, akár az otthonukban is feldolgozhatják az elsajátítandó ismeretanyagot.

**<http://televele.hu/moped/>**

A Televele Médiapedagógiai Műhely Egyesület MOPED-programcsomagjában óvodás-korú gyermekek, alsó és felső tagozatos diákok számára kifejlesztett foglalkozástervezettek és óravázlatok találhatók. Az óvodásoknak szóló program a következő témakörökkel

foglalkozik: médiaélmények és azok feldolgozása szerepjátékkal, ismerkedés az újságokkal és médiatartalom készítése montázssal, valóság és médiavalóság közötti különbség megismerése, hangok világa és azok élményfeldolgozása rajzolással. A szakmai csoport komplex anyagot állított össze a pedagógusok számára, módszertani ajánlásokkal és szakmai háttéranyaggal, amely nagy segítség a foglalkozások előkészítéséhez és tervezéséhez. Emellett pedig a különböző foglalkozások alkalmával készített videófelveteleket is megtekintheti az érdeklődő.

Az alsó és a felső tagozatos diákok számára is 6-6 témakör-feldolgozást találhatunk az oldalon. A témakörök megegyeznek, de tartalomban a korcsoportoknak megfelelő módon vannak kidolgozva. Hat témakörben találhatunk óratervezeteket, háttéranyagokat és az órákon készített videófelveteleket is. A témakörök a következők: médiaélmények, médiahősök/sztár, közösségi oldalak, hír, reklám, kép-hang történet. Ezek a kidolgozott óratervezetek nagyban segíthetik a pedagógusok munkáját.

<http://buvosvolgy.hu/>

A Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság hozta létre Magyarország első médiaértés-oktató központját, amely 2014 óta működik. A központ célja az, hogy megtanítsa a 6–16 éves gyerekeknek azt, hogyan használják tudatosan és biztonságosan a médiát. A búvös-völgyi programokon részt vevő gyerekek játszva, ötletes, alkotó szellemű folyamatok során, képzett animátorok segítségével sajátítják el azt, hogyan hatnak rájuk a médiatartalmak, továbbá megismerkednek a média hatásmechanizmusaival, és megtanulhatják a tudatos médiahasználat alapjait. A gyermekek előzetes bejelentkezés után 5-6 órás foglalkozásokon vehetnek részt. Itt betekintést nyerhetnek a média működésébe, és aktív résztvevői lehetnek a film, híradó, sajtó, rádió, reklám készítésének.

## Összegzés

Mai felgyorsult és a média által túlzottan uralt világunkban szükségszerű, hogy minden érintett megértse, hogy a médiát tudatosan kell használni, és ehhez fontos, hogy az oktatás is megtegye a maga területén a szükséges lépéseket. Ezért foglalkoztam ebben az írásban a médiaműveltség, a médiatudatosság témájával, hiszen ma mindkettő nagy jelentőséggel bír. Láthattuk, hogy a NAT kötelezően előírja, hogy a teljes képzés idején jelen legyen a médiatudatosság, és épüljön be az összes tantárgy tartalmába, ezért szükséges, hogy a pedagógusképzésben is hangsúlyosan jelenjen meg ez a tartalom. Az Eszterházy Károly Egyetem Sárospataki Comenius Campusán működő kurzus ennek megfelelően a médiatudatosság és médiaműveltség kérdését állítja a fókuszba. Az írásban összefoglaltam, hogy

a kurzus résztvevői milyen elméleti és gyakorlati ismereteket sajátíthatnak el. A hallgatók naprakész tudást kapnak, és komplex gyakorlati ismeretekre is szert tesznek. Nagy hangsúlyt fektetnek technikai és módszertani tudásuk bővítésére is. Ennek során megismerik a médiatudatosság kérdését támogató portálok nyújtotta lehetőségeket.

Ezzel az összefoglaló írással kívántam rávilágítani a médiatudatosság fontos és komplex kérdéseire, illetve segítséget kívántam nyújtani az általam meghirdetett kurzus tapasztalataival és a portálok megismertetésével. A tanulmányban szereplő információk hozzájárulhatnak a leendő és a gyakorló pedagógusok médiatudatosságának kialakításához, fejlesztéséhez.

### Irodalom

- Aczél P. (2013). Médiaműveltség. In: Nagy-Király Vivien (szerk.): *Médiatudatosság az oktatásban (Konferenciakötet)*, OFI, Budapest, 39–45.
- Dessewffy T. (2004). *Bevezetés a jelenbe*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 2004.
- Forgó S. (2009). Az új média és az elektronikus tanulás, *Új Pedagógiai Szemle*, 8–9, 91–96.
- Giddens A. (2000). *Elszabadult világ: Hogyan alakítja át az életünket a globalizáció?*, ford. Gárdos J., Perfekt, Budapest.
- Hartai L. (2014). Médiaműveltség–iskolakeretben (a médiaműveltség fejlesztése az európai közoktatás rendszerében). ([http://televele.hu/wpcontent/uploads/2014/03/hartai\\_mediamuveltség\\_iskolakeretben.pdf](http://televele.hu/wpcontent/uploads/2014/03/hartai_mediamuveltség_iskolakeretben.pdf) (Letöltés: 2019. 05. 30.))
- Herzog Cs., Racsko R. (2018). A médiatudatosság fejlesztésének lehetőségei a digitális átállás korában. In: *Agria Média 2017.*, Líceum Kiadó, Eger, 27–33. <https://doi.org/10.17048/AM.2018.27>
- Horváth Zs. (2013). A médiatudatosságra nevelés In: Nagy-Király V. (szerk.): *Médiatudatosság az oktatásban (Konferenciakötet)*. OFI, Budapest, 15–25.
- Jakab Gy. (2014): A médiaoktatás értelmezési kereteiről, *Új Pedagógiai Szemle* 2014/9–10. <https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-mediaoktatás-értelmezési-kereteiről> (Letöltés: 2019. 05. 30.)
- Kapitány Á., Kapitány G. (2000). *A tömegkommunikáció szimbolikus üzenetei: kommunikáció, demokrácia, média*. Sajtóház Kiadó, Budapest.
- Koltay T. (2009). Médiaműveltség, média-írástudás, digitális írástudás, *Médiakutató*, 10 (4), 111–116.

- Koltay T. (2016). Médiaműveltség, digitális bennszülöttek: a mítoszok vége? *Iskolakultúra* 2016/1. 102–109.
- Livingston S. és mtsai (2014). Situating media literacy in the changing media environment: Critical insights from European research on audiences. Audience transformations: Shifting audience positions in late modernity. *Routledge Studies in European Communication Research and Education* 1. 210–227.
- Lénárd A. (2015). A digitális kor gyermekei. *Gyermeknevelés*, 3 (1), 74–83.
- Nagy K. (2013). Médiaélmény, médiavalóság, médiahasználat. *Irodalomismeret*, 1, 175–183.
- Nagy K., Timár J. (2018). A kritikai médiaműveltség fejlesztése In: Dombi J. – Farkas J. – Gúti E. (szerk.): *Aszimmetrikus kommunikáció –aszimmetrikus viszonyok*. Szak Kiadó, Bicske, 288–312.
- Timár B. (2016). Médiapedagógia, médiaélmény – tudatosság a média használatában. In: Kolosai N. és M. Pintér T (szerk.): *A gyermekkultúra jelen(tőség)e*. Mikonya Gy., az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar dékánja, Budapest, 259–272.
- Z. Karvalics L. (2012). Információskultúra, információs, műveltség–egyfogalomcsalád értelme, terjedelme, tipológiája és története, *Információs Társadalom*, 12 (1), 7–43.
- <http://www.mediatudor.hu/> (Letöltés: 2019. 08. 21.)
- <http://televele.hu/> (Letöltés: 2019. 08. 21.)
- <http://televele.hu/moped/> (Letöltés: 2019. 08. 21.)
- <http://buvosvolgy.hu/> (Letöltés: 2019. 08. 21.)

**Név:** dr. Kökényesi Nikoletta

**Munkahely:** Eszterházy Károly Egyetem Sárospataki Comenius Campus Humán Tudományok Intézete

**Beosztás/foglalkozás:** egyetemi adjunktus

**e-mail:** kokenyesi.nikoletta@uni-eszterhazy.hu

**Szakmai bemutatkozás:** Kökényesi Nikoletta 2000-ben kezdte meg tanulmányait a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Karának politológia szakán. 2002-ben kiváló tanulmányi eredményeiért köztársasági ösztöndíjban részesült. 2005-ben szerezte meg a politológia szakos bölcsész és középiskolai tanári diplomáját kiváló minősítéssel. 2003-ban felvételt nyert a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Karának magyar nyelv- és irodalomtudományi szakára. Magyar nyelv és irodalom szakos bölcsész és középiskolai tanári diplomáját 2008-ban szerezte meg kiváló minősítéssel. 2008 és 2011 között a Miskolci Egyetem Irodalomtudományi Doktori Iskolájában, a klasszikus szövegtudomány területén állami ösztöndíjas doktorandusz hallgató volt. Kutatási témája:

Napjaink sajtóműfajainak vizsgálata a retorikai-stilisztikai szövegelemzés módszerével. PhD-oklevelét 2015-ben szerezte meg.

2015 óta oktatója az Eszterházy Károly Egyetemnek és jogelődjének. Elsődleges szakterülete a retorika, stilisztika, médiatudomány. Oktatói munkája mellett részt vállal az egyetem, a Sárospataki Comenius Campus tudományos életében, a tudományos diákköri munkában, szakbizottsági munkákban.





TOMA KORNÉLIA

## DRÁMAPEDAGÓGIAI TARTALMÚ PEDAGÓGUSKÉPZÉS A SÁROSPATAKI COMENIUS CAMPUSON – EGY JÓ GYAKORLAT

### Absztrakt

Sárospatakon az általános pedagógusképzés metodikájában érvényesül a drámapedagógia. Most adott a lehetőség, hogy bemutassam, milyen jó gyakorlatot valósítottunk meg 2018-ban a nappali tagozatos I. éves óvodapedagógus szakos hallgatókkal. A jó gyakorlatot az a szükséglet hívta életre, hogy a hallgatók elméletben és gyakorlatban is megismerjék az irodalmi tevékenységhez kötődő drámajáték módszerét, hogy majd az óvodásokkal is merjenek és tudjanak játszani. Abból kiindulva, hogy a kommunikáció önállósult létfunkció (Szőke-Milinte 2012), és áthatja az ember teljes személyiségét, a drámajátékról mint kommunikációs helyzetről is elmondhatjuk, hogy áthatja az ember teljes személyiségét, tehát hallgatóink személyiségfejlesztésében is szerepet játszik.

Az óvodás közönség kitörő örömmel, tapssal díjazta a mesejátékot bemutató kis óvónéni-eket. Az óvodából újabb szereplésre szóló felkérést kaptak, ezért a *Játék a művészetekben*, valamint a *Dráma- és bábjáték a nyelvi-kommunikációs nevelésben* című kurzusok tananyagába beépítettük a 2017–2018-as tanévtől az évenkénti egy meseelőadásra való felkészülést.

**Kulcsszavak:** drámapedagógiai tartalmú pedagógusképzés, mesedramatizálás, *Hófehérke és a hét törpe*, jó gyakorlat

Trencsényi László, az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottságának részeként működő Drámapedagógiai Albizottság elnöke 2019. november 14-én, az ELTE PPK-n számolt be arról, hogy az albizottság átfogó kérdőíves felmérést végzett a hazai pedagógusképző intézményekben zajló drámapedagógiai témájú képzésekről. A felmérés eredménye *Gazdagodás – nemzedékváltás – minőségbiztosítás a drámapedagógiai tartalmú pedagógusképzésekben (egy országos kérdőíves felmérés adatai)* címen vált olvashatóvá. Ebből megtudjuk, hogy „az adatközlők közül Kecskemét, Eger, Sárospatak, Sopron, Jászberény, ELTE Bárczi és Miskolc az, ahol az »általános pedagógusképzés metodikájában« érvényesül drámapedagógia, általános

pedagógusképzésben kötelező kurzusként szerepel Vácott, Kecskeméten, Kaposváron, Sáropatakon, Sopronban (elsősorban óvóképzési profilban), igen árnyalt a kínálat Vácott (szociálpedagógusképzésben, óvóképzésben, SNI-s képzésben). Szabadon választható kurzus folyamatosan vagy időnként (érdeklődés szerint) Vácott, a Károli Egyetemen, Esztergomban, Kecskeméten, Kaposváron, Sáropatakon, Sopronban, Miskolcon. Különböző szakos képzésben van drámapedagógiai kurzus Kecskeméten, Egerben, Sopronban, és az ELTE Bárczi Karán.” [...] „Szembeszökő, hogy az óvodapedagógusképzést indító intézmények figyelnek a drámapedagógia valamilyen oktatására, jellegzetesen a bábjátékkal (!) karöltve. Pl. Dráma- és bábjáték a nyelvi-kommunikációs nevelésben (EKE-EC, SCC, JC) óvodapedagógus szak), Játék a művészetekben (EKE-EC, SCC, JC), utóbbiak nem előzmények nélkül, de az utóbbi 3 évben fellendülően.”<sup>1</sup>

Trencsényi László helyzetértékelésében a sáropataki pedagógusképző neve többször is jó példaként szerepel a drámapedagógiai képzéssel kapcsolatban. Most adott a lehetőség, hogy bemutassam, milyen mesedramatizálási jó gyakorlatot valósítottunk meg 2018-ban az óvodapedagógus szakos hallgatókkal.

### 1. Előzmények, az igény, ami életre hívta a jó gyakorlatot

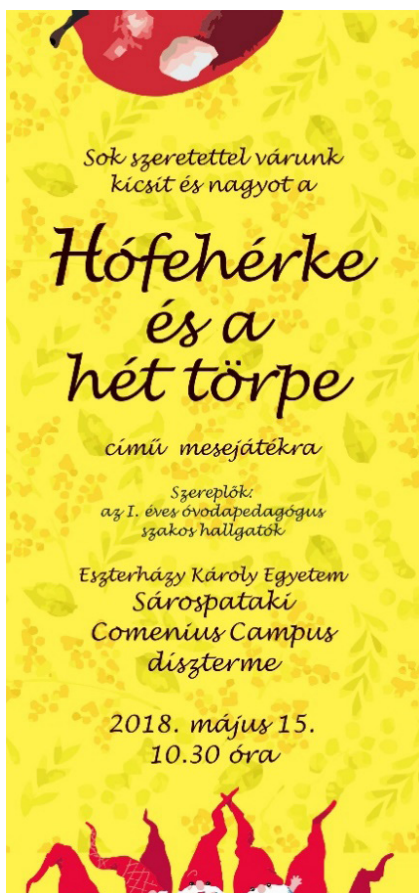
A 2017–2018-as tanév tavaszi szemeszterében az elsőéves óvodapedagógus szakos hallgatók kötelező kurzusai voltak a *Játék a művészetekben* (NBP\_OV533G4), valamint a *Dráma- és bábjáték a nyelvi-kommunikációs nevelésben* (NBP\_OV524G2).<sup>2</sup> Az előbbi tárgyat hárman – Kelemen Judit, Lenkey-Tóth Péter, Toma Kornélia –, az utóbbit én oktattam nekik. Az órákon megismerkedtek a dramatikus folyamattal, a drámajáték típusaival, szerepével az óvodai nyelvi-kommunikációs nevelésben, az óvodásoknak való kommunikációs játékokkal, a dramatizálás fázisaival elméletben és gyakorlatban, a dramatikus viselkedéssel; a pedagógiai bábjáték nevelő hatásával, formanyelvével, fejlesztési feladataival, tevékenységeivel, szerepével az óvodások nyelvi-kommunikációs nevelésében, a dráma- és bábjáték vezetésével, értékelésével. A *Tanítási programban* a kurzus zárásaként azt az elvárást fogalmaztam meg, hogy a hallgatók adjanak elő egy dráma- vagy bábjátékot a campuson és/vagy szakmai gyakorlatuk helyszínén, az óvodában. Az óvodai előadásra felkérést is kaptunk a gyakorlati helyszínről, a Sáropataki

---

1 EKE-EC, SCC, JC: az Eszterházy Károly Egyetem és Campusai: Egri Campus, Sáropataki Comenius Campus, Jászberényi Campus.

2 A P-OVO-BA-N-E kódú Óvodapedagógus BA szak mintatanterve 2017. [https://oktatas.uni-eszterhazy.hu/tik\\_kalauz/tikkalauz2017/units/P-OVO-BA-N-E.pdf](https://oktatas.uni-eszterhazy.hu/tik_kalauz/tikkalauz2017/units/P-OVO-BA-N-E.pdf) (letöltve: 2019. 07. 09.) Minden megnevezett, kóddal is jelzett kurzus ebben a tantervben azonosítható be.

Carolina Óvoda és Bölcsődétől. A hallgatók teljesítették a követelményt azzal, hogy a Sárospataki Comenius Campuson, valamint a Carolina Óvoda és Bölcsődében is előadták a *Hófehérke* című Grimm-mese alapján készített mesejátékot az én rendezésemben. Meghívót a mesejátékra kollégám, Lenkey-Tóth Péter készített (1. kép).



1. kép: Meghívó a Hófehérke és a hét törpe című mesejátékra (Készítette: dr. Lenkey-Tóth Péter)

ságot szerezzenek ezen a területen. Így az elméleti és gyakorlati tudnivalók birtokában jó eséllyel fognak helytállni a 3. félévi szakmai gyakorlaton (*Óvodai tevékenységek önálló irányítása és interakciók elemzése* 2. NBP\_OV541G4), amelynek fókuszában az óvodai verselés, mesélés áll.

Mivel a *Játék a művészetekben* kurzus komplex jellegű, a hallgatók Kelemen Judit egyetemi docens vezetésével a zene, Lenkey-Tóth Péter egyetemi docens vezetésével pedig a képzőművészet oldaláról is megismerkedtek a játéktevékenységgel. Ennek köszönhetően megtanultak többek között olyan dalokat, pl. Weöres Sándor megzenésített versét, a *Kicsi őz, fuss ide* címűt, vagy Weöres Sándor átdolgozott, megzenésített versét, a *Dolgozni szaporán!* kezdetűt, amelyeket a mesejátékba be tudtak illeszteni, továbbá megfestették a díszleteket a mesejátékhoz.

Az előzményekhez még hozzátartozik az is, hogy a hallgatók a verselés, mesélés óvodai módszertanával már képzésük 1. félévében megismerkedtek a *Gyermekirodalom és irodalmi nevelés az óvodában* (NBP\_OV528G4) kurzus keretében. A jó gyakorlatot az a szükséglet hívta életre, hogy az óvodapedagógus szakos hallgatók elméletben és gyakorlatban is megismerjék az irodalmi tevékenységhez kötődő drámajáték módszerét, hogy majd az óvodásoknak is merjenek és tudjanak drámajátékot tervezni, szervezni, velük megvalósítani. A mesejáték bemutatására való felkészülés szükséges tehát ahhoz, hogy a leendő óvodapedagógusok jártas-

## 2. A jó gyakorlat célja

Az említett kurzusok oktatásának és benne a jó gyakorlat megvalósításának célja a hatályos *Képzési és kimeneti követelményeknek* megfelelően, hogy az óvodapedagógus szakos hallgatók:

- Legyenek tisztában a játéktevékenység gyermeki fejlődésben betöltött meghatározó szerepével;
- Ismerjék a 3–7 éves gyermek személyiségének kibontakoztatásához szükséges, az életkori sajátosságoknak és az egyéni fejlődési ütemnek megfelelő differenciált stratégiákat és módszereket, köztük a dráma- és bábjátékot, a népi és dalos játékokat;
- Legyenek tisztában a művészeteknek az óvodás gyermek személyiségfejlődésében betöltött szerepével és hatásrendszerével;
- Ismerjék az óvodapedagógus szerepkörhöz tartozó kommunikáció sajátosságait és hatásrendszerét;
- Ismerjék az óvodai munkában alkalmazható, az életkori sajátosságoknak megfelelő dráma- és bábjátékot, a népi játékokat és azok rendszerét; a dráma- és bábjátékok, dalos játékok mozgásos feladatainak betanítási módjait;
- Szakszerűen támogassák a dráma- és bábjátékkal a 3–7 éves gyermek személyiségének harmonikus kibontakoztatását; a gyermeki önkifejezést, a művészeti ágakhoz kapcsolódó befogadó és alkotó tevékenységeket;
- Legyenek képesek önállóan dráma- és bábjátékot tervezni, szervezni, megvalósítani az óvodáskorú gyermekek számára és velük együtt;
- Legyenek képesek az esztétikus tárgyak (játékok) felismerésére és önálló elkészítésére;
- Legyenek elkötelezettek a 3–7 éves gyermek és a gyermekcsoport tapasztalatainak, ismereteinek rendszerezését és bővítését elősegítő stratégiák, módszerek, tevékenységek megválasztása és a támogató környezet kialakítása iránt;
- Fogadják el, hogy az óvodai nevelés gyermek-, játék- és tevékenység-központú, befogadó, az óvodai nevelésben alkalmazott pedagógiai hatásoknak a gyermek személyiségéhez kell igazodniuk.
- Felelősséggel tartoznak az óvodáskorú gyermek személyiségének sokoldalú, harmonikus kibontakoztatásáért;
- Reflektív óvodapedagógusként, autonóm személyiségként szakmai fejlődésüknek tudatos irányítói.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Óvodapedagógus alapképzési szak. 3/2019. (II. 11.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről

Abból kiindulva, hogy a kommunikáció önállóult létfunkció (Szőke-Milinte 2012), és áthatja az ember teljes személyiségét, a drámajátékról, mint kommunikációs helyzetről is elmondhatjuk, hogy áthatja az ember teljes személyiségét, tehát a képzés során hallgatóink személyiségfejlesztésében szerepet játszik a drámapedagógia.

### **3. A jó gyakorlat célcsoportja, a programban érintettek köre**

A jó gyakorlat célcsoportja a 2017–2018-as tanévben az Eszterházy Károly Egyetem Sárospataki Comenius Campusán tanuló I. éves nappali tagozatos óvodapedagógus szakos hallgatók voltak: *Balogh Fanni Judit, Fehér Brigitta, Géresi Gabriella, Gondos Fanni, Kácsándi Livia, Nagy Edina, Olexa Csenge, Perecsi Enikő, Soltész Virág, Szabó Alexandra, Tamás Gréta*. A program részesei voltak még a közönségként jelen lévő óvodások és óvodapedagógusaik, dajkáik, továbbá a campus hallgatói, oktatói és minden érdeklődő, aki a nyilvánosan meghirdetett 2018. májusi mesejáték-előadásra eljött.

### **4. A feldolgozásra kerülő téma**

A hallgatók közösen választottak egy óvodás korosztálynak való mesét. A választáshoz a következő szempontokat ajánlottam a figyelmükbe:

- Legyen (magyar) népmese;
- Tartalma, mondanivalója feleljen meg az óvodás gyerekek életkori sajátosságainak;
- Legyen többszereplős, hogy lehetőleg a csoport minden hallgatója (11 fő) vagy a hallgatók többsége szerepelhessen benne;
- Legyen cselekményes, dinamikus!

Minden hallgató leírta egy papírra, hogy melyik mesét javasolja feldolgozásra. Kiderült számomra, hogy kedvelik a Disney-meséket<sup>4</sup>, lehorgonyoztak a *Hófehérke és a hét törpe*

---

és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról szóló 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet módosításáról. In: Magyar Közlöny 2019. évi 19. szám. 282–283.

<sup>4</sup> 1937-ben mutatták be a *Hófehérke és a hét törpe* című amerikai rajzfilmet, amely a Grimm fivérek Hófejrke című meséje alapján készült. Ez volt az első világhírű Disney-film. Az animációs játékfilm producere Walt Disney volt, aki speciális Oscart nyert ezzel a filmmel 1939-ben. <https://port.hu/adatlap/film/tv/hofeherke-es-a-het-torpe--snow-white-and-the-seven-dwarfs/movie-21821> (letöltve: 2019. 07. 13.)

mese mellett. A Disney-mesék nemcsak Y generációs hallgatóim, hanem a legfiatalabb Alfa generáció körében is nagyon népszerűek. Egy felmérés eredményeként Tóth Máté megállapította, hogy 2019-ben a 3–6 évesek aktuális olvasmányainak szerzői között a második helyen, a 6–10 évesek között az első helyen Walt Disney áll.

Ilyen előzmények után hallgatóim figyelmébe ajánlottam a Grimm-mesét, a *Hóféjérke* címűt, ami az *Adamik Lajos* és *Márton László* által fordított *Grimm mesék* című kötetben található. Miután elolvasták, meglepődtek, hogy különbözik a Grimm-mese és a filmadaptáció, és tudatosult bennük, hogy a Disney-film emléke él bennük intenzíven, nem pedig a Grimm-meséé. Ez a történet lehetővé tette, hogy megbeszéljük, hogyan kell bánnia a pedagógusnak az irodalmi szövegekkel, továbbá hogy megnevezzük azokat a fordítókat, kiadókat, akiknek a munkája garancia arra, hogy minőségi irodalmat nyújt-hasson a pedagógus a gyerekeknek.

A jó gyakorlatban részt vevő hallgatóm, *Tamás Gréta* (2020) hallgatói pályafutása pedig jó példa arra, hogy a tanulmányok elején megélt élmények mennyire meghatározóak tudnak lenni. Így ír erről szakdolgozatában: „Az általam megélt élmények [...] hozzájárultak a témaválasztáshoz. A mesedramatizálásban való részvételem pedig lehetővé tette, hogy személyesen is átéljem ennek hangulatát, illetve az előadás izgalmát. Bár ismert volt számomra – és hallgatótársaim számára is – a Hófehérke mese, mégis új volt számunkra ennek eljátszása, majd előadása többszöri alkalommal is. Minden »fellépés« előtt izgultunk, nehogy elrontsuk a szöveget, vagy kihagyjunk belőle valamit. Felkészülésünk alapos volt, mégis izgalom lett úrrá rajtunk, hiszen legtöbbünknek ez volt az első ilyen szereplése.” Egy másik hallgató, *Soltész Virág* (2020) is e mesedramatizálás során megélt élmények hatására választott drámapedagógiai tartalmú szakdolgozati témát. Azt írja: „Témaválasztásomat a családomban megélt személyes élmények befolyásolták, illetve a tanulmányaim során szerzett személyes tapasztalatok, amelyek bővítették a mesékkel kapcsolatos tudásomat. [...] Én játszottam a mostoha királyné szerepét. [...] Számomra nagyon megható volt, ahogy néztek bennünket a gyerekek, ahogy csillogott a szemük a mesejáték alatt.”

### 5. A jó gyakorlat megvalósulásának részletes leírása, a megvalósított tevékenységek, alkalmazott módszerek, szükséges eszközök (óra, projekt, tanításon kívüli program stb.)

Kértem a hallgatókat, hogy az eredeti meseszöveg felhasználásával mindenki készítsen egy **szövegkönyvet**, amelyek közül a legsikeresebb alapján fogják színre vinni a mesét. Ezt megelőzően bemutattam nekik példaként egy szövegkönyvet, amelyet Illés Endre

*Szávitri* című műve alapján készített az egyik Bábszínész OKJ-képzésre<sup>5</sup> járó társam, Kun Sándorné, akinek a szöveggönyve alapján előadtuk 2013-ban a sárospataki Huncutka Bábszínházban az indiai királylány történetét. Ezt a szöveggönyvmintát elemeztük, s megbeszéltük, hogyan kell készíteniük a hallgatóknak Hófejrke történetéből egy szöveggönyt. Ennek szempontsora: szereplők; helyszínek; játékidő; a kompozíció: alaphelyzet, bonyodalom, tetőpont, késleltetés, megoldás; szöveg; megjegyzések. A játékidő kapcsán arra törekedtünk, hogy a 20-25 percet ne lépjük túl, figyelembe véve az óvodás korosztály életkori sajátosságait (türelem, figyelem stb.).

A beadott szöveggönyvek közül Kácsándi Livia hallgató szöveggönyvét választottam ki. A hallgatóknak elmondtam az értékeléskor, hogy mik az erősségei az ő szöveggönyvének, miért ezt ajánlom megvalósításra.

Ezt a **szereposztás** követte, majd a szöveggönyv szerepek szerinti olvasása, a szöveg helyenkénti átdolgozása. Otthoni feladat volt, hogy mindenki készítsen **színpadképet**. Megbeszéltük, hogy melyiket valósítjuk meg az előadás helyszínein, a campus dísztermében és az óvoda rendezvénytermében. Megbeszéltük azt is, ki mibe fog felöltözni, milyen lesz a **jelmeze**, milyen **kellékekre** van szükségünk, ki mit fog hozni, intézni, biztosítani. Aki nem tudott jelmezt hozni, annak a sárospataki Szent Erzsébet Házból kölcsönöztünk korhű ruhát. Közben a hallgatók megfestették a díszleteket: erdőbéli fákat, hegyvidéki tájat és a törpék házának szobabelsőjét. Otthon folyamatosan tanulták a szöveget, a tanórákon pedig hétről hétre eljátszották a mesét, majd mindig megbeszéltük, értékeltük a teljesítményüket. Jó érzés volt megtapasztalni bátorságuk fokozódását, növekvő jártasságukat a szereplésben, beszédben.

## **6. A jó gyakorlat megvalósításához szükséges infrastruktúra, humán erőforrás, finanszírozás**

Az elméleti tudnivalók tárgyalásához projektor, laptop, digitális tábla volt szükséges. A mesejáték megvalósításhoz szükséges infrastruktúra: közönség befogadására alkalmas terem, tervező- és szerkesztőprogram, színes nyomtató, papír, festék, jelmez, eszközök, tárgyak: pl. kosár, övek, kendők, tükör, hajkefe, fehér lepedő, 7-7 mini kanál, tányér, villa, pohár; 2 kisasztal, 2 terítő, furulya, tarisznya, műszív, műmáj, szűrő szerszámnak látszó papírkés, seprű, hajdíszek, almák, hangkeltéshez dobütők, gyermekjátékok, kalapács, lámpás, láb közé vehető lófej, nyéllel.

---

<sup>5</sup> A képzés 2012–2013-ban a Hibó Tamás Alapítvány az Egyenlő Esélyekért szervezésében zajlott Sárospatakon, a Huncutka Bábszínházban.



A festéket és a lepedőt a hallgatók vásárolták, hozták. Ezenkívül mindent saját erőből biztosítottunk, a jelmez kölcsönzése pedig ingyenes volt.

A színvonalas megvalósításhoz szükséges volt a két tantárgy heti 6 órás összórászáma mint felkészülésre, gyakorlásra szánt idő.

## 7. A jó gyakorlat értékelése

A hallgatók és az oktatók szükségesnek, értékesnek ítélték a mesejátékra való felkészülést és az előadást. Sok mindent tanultunk a dramatizálás folyamatában. Személyes kapcsolataink megerősítéséhez is hozzájárult a rendszeres próbafolyamat. Az óvodás közönség kitörő örömmel, tapssal díjazta a mesejátékot bemutató szereplőket, a kis óvónéniket. Az óvodából újabb szereplésre szóló felkérést kaptak a hallgatók, ezért a *Játék a művészetekben*, valamint a *Dráma- és bábjáték a nyelvi-kommunikációs nevelésben* című kurzusok tananyagába is beépítettük a 2017–2018-as tanévtől az évenkénti egy meseelőadásra való felkészülést.<sup>6</sup> Ebben elsősorban a nappali tagozatos hallgatókra számítunk, hiszen az ő jelenlétük biztosított heti rendszerességgel, ami elengedhetetlen a színpadképes előadáshoz.

## 8. A jó gyakorlat kommunikációja

A *Hófehérke és a hét törpe* mesejátékot két alkalommal mutatták be a hallgatók: programműködés miatt a meghívóban szereplő 2018. május 15. helyett május 14-én 10.30 órától a Sárospataki Comenius Campus dísztermében (2., 3., 4., 5. kép) és 2018. december 6-án, 10.00 órától a Sárospataki Carolina Óvoda és Bölcsődében (6., 7., 8., 9. kép), Mikulás-napi ajándékként. Az utóbbiról képes tudósítást jelentettünk meg az Eszterházy Károly Egyetem Sárospataki Comenius Campusának honlapján,<sup>7</sup> illetve mindkét előadásról a campus hivatalos Facebook-oldalán<sup>8</sup> 2018. május 14-i és december 7-i bejegyzéssel.

---

6 A 2018–2019-es tanévben I. éves óvodapedagógus szakos hallgatók A brémai muzsikások című zenés mesejátékot adták elő 2019. május 22-én és 23-án Varga-Novákovits Zsuzsanna óraadó rendezésében. <https://sarospatak.uni-eszterhazy.hu/hu/sarospatak/scc/hirek/c/meghivo-a-bremai-muzsikusok-cimu-zenes-mesejatekra> (letöltve: 2019. 07. 13.); <https://sarospatak.uni-eszterhazy.hu/hu/sarospatak/scc/hirek/c/meseajandek-gyerekeknek> (letöltve: 2019. 07. 13.)

7 (<https://sarospatak.uni-eszterhazy.hu/hu/sarospatak/scc/hirek/c/111-313> (letöltve: 2019. 06. 17)),

8 [https://www.facebook.com/ekcecc/?\\_\\_tn\\_\\_=%2Cd%2CP-R&eid=ARBSY9x4u9IutqmCFUXhO989wMYFzW4csz8ty-SbDYJ7yiRL-taI1BndSMRlPaYQEhVzBC-k7ZJ86mB](https://www.facebook.com/ekcecc/?__tn__=%2Cd%2CP-R&eid=ARBSY9x4u9IutqmCFUXhO989wMYFzW4csz8ty-SbDYJ7yiRL-taI1BndSMRlPaYQEhVzBC-k7ZJ86mB) (letöltve: 2019. 07. 13.)





2. kép: Toma Kornélia rendező köszönti a mesejáték óvodai közönségét  
a Sárospataki Comenius Campus dísztermében  
(Fotó: Sasi Gábor)



3. kép: Géresi Gabriella óvodapedagógus szakos hallgató mint Hófehérke  
(Fotó: Sasi Gábor)



4. kép: Hófehérke a hét törpe társaságában  
(Fotó: Sasi Gábor)



5. kép: Hófehérke a hét törpe, a királyné, a vadász és az ifjú király társaságában Balról  
jobbra Soltész Virág (mostoha királyné), Gondos Fanni (vadász), Nagy Edina (törpe),  
Szabó Alexandra (törpe), Kácsándi Livia (törpe), Géresi Gabriella (Hófehérke),  
Tamás Gréta (királyfi), Olexa Csenge (törpe), Balogh Fanni Judit (törpe), Fehér Brigitta  
(törpe), Perecsi Enikő (törpe)  
(Fotó: Sasi Gábor)



6. kép: Az óvodai közönség a sárospataki Carolina Óvoda és Bölcsődében  
(Fotó: Sárospataki Carolina Óvoda és Bölcsőde)



7. kép: Soltész Virág óvodapedagógus szakos hallgató mint mostoha királyné  
(Fotó: Sárospataki Carolina Óvoda és Bölcsőde)





8. kép: Hófehérke a hét törpe otthonában serénykedik  
(Fotó: Sárospataki Carolina Óvoda és Bölcsőde)



9. kép: Hófehérke és a hét törpe a maguk festette díszlet és az óvodai szobafenyők  
környezetében  
(Fotó: Sárospataki Carolina Óvoda és Bölcsőde)

## Irodalom

- Adamik L., Márton L. (2006). *Grimm mesék*, Osiris Kiadó, Bp.
- Soltész V. (2020). *A dramatikus cselekvés szerepe az anyanyelvi képességek fejlesztésében. A három pillangó című mese dramatizálásának terve projektervbe ágyazva*, Szakdolgozat, Kézirat, Eszterházy Károly Egyetem Pedagógiai Kar, Sárospatak.
- Tamás G. (2020). *Gimm-mesék és filmadaptációjuk összehasonlító szövegvizsgálata*, Szakdolgozat, Kézirat, Eszterházy Károly Egyetem Pedagógiai Kar, Sárospatak.
- Tóth M., *A 3-18 év közötti hazai lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásai 2019-ben*, [http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/49234/Toth\\_Mate\\_gyerek\\_olvasas\\_konyvtarhasznalat.pdf/18596353-e1fa-4740-9a91-8ca797306668](http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/49234/Toth_Mate_gyerek_olvasas_konyvtarhasznalat.pdf/18596353-e1fa-4740-9a91-8ca797306668) (letöltve: 2020. 02. 22.)
- Tóth M. (2017). *A 3-17 éves korosztály olvasási szokásai, Egy országos reprezentatív felmérés eredményei*, [http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/34323/toth\\_mate\\_-\\_kozvelemenykutatas\\_-\\_3-17\\_evesek.pdf/e4bc8bac-c8e2-4fc9-a63d-7922d03045a5](http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/34323/toth_mate_-_kozvelemenykutatas_-_3-17_evesek.pdf/e4bc8bac-c8e2-4fc9-a63d-7922d03045a5) (letöltve: 2020. 04. 15.)

**Név:** dr. Toma Kornélia PhD

**Munkahely:** Eszterházy Károly Egyetem Sárospataki Comenius Campus

**Beosztás/foglalkozás:** intézetigazgató, főiskolai docens

**e-mail:** toma.kornelia@uni-eszterhazy.hu

**Szakmai bemutatkozás:** Toma Kornélia (1974) főiskolai docens, az Eszterházy Károly Egyetem Humán Tudományok Intézetének igazgatója. Okleveles magyar nyelv és irodalom, történelem szakos tanár. A *Sárospataki Pedagógiai Füzetek* és a *Bibliotheca Comeniana* főszerkesztője. A Magyar Comenius Társaság titkára, a Ködöböcz József Alapítvány elnöke. Az Eszterházy Károly Egyetem Comenius Kommunikációs Kutatócsoportjának alapító tagja. Az MTA köztestületének, valamint az MTA Miskolci Területi Bizottsága Kommunikációtudományi Munkabizottságának tagja. Érdeklődési és kutatási területei: kommunikáció, nyelvpedagógia, retorika. Doktori értekezése: *Mai fiatalok argumentációs kultúrája* (2016). Fő művei: *Szórakoztató anyanyelvi foglalkoztató* (2020); *Mai fiatalok argumentációs kultúrája* (2018); *Comenius anyanyelvi nevelési programjának öröksége* (2017).



N. MANDL ERIKA

SZÍNHÁZI NEVELÉS ÉS KÖZÖNSÉGNEVELÉS  
A KAPOSVÁRI EGYETEMEN

## Absztrakt

A tanulmány első részében a kaposvári Csiky Gergely Színház gyermek-, beavató és iskolaszínházi hagyományait mutatom be. Érintőlegesen szó esik a tágabb régió beavató színházi előzményeiről, modelljeiről, ezen belül a kaposvári színház régióbeli szerepéről is. Az ismertetésben bemutatásra kerül az a gyermekszínházi műsorkoncepció, amely a kaposvári rendezőegyeniségek egyéni művészi törekvéseit, formakísérleteit is tükrözi. A történeti áttekintésben szó esik Németh Antal színház-pedagógiájáról, majd az 1970-es, 1980-as, 1990-es években kibontakozó rendezőgenerációk gyermekszínházi nyelvéről (pl. hogyan jelentek meg a tudatos közönségnevelő törekvések az előadások látványvilágának elemeiben, az előadások szöveges és metakommunikatív utalásrendszerében stb.), valamint a kaposvári gyermek-, és ifjúsági közönséggel való találkozási formáikról. A visszatekintésben hangsúlyt kap az a dél-dunántúli mikrokörnyezet is, amelyben ezek a gyermekszínházi tradíciók, illetve a közönségnevelés évtizedek alatt formálódott metódikája meggyökeresedhetett.

A tanulmány második részében a közelmúlt és a jelen alkotói szándékai kerülnek bemutatásra, valamint azok az együttműködési formák, amelyek keretében a színházi alkotók az egyetemi oktatókkal karöltve egyetemi kurzusok keretében ismertetik meg a hallgatókkal a különböző gyermek- és ifjúsági előadások jelrendszerét. Az ismertetésben elsősorban egyetemi előadások és szemináriumok (*Színházi élmény feldolgozása*, *Kreatív alkotóműhely*) tematikájának bemutatásán keresztül jelennek meg azok a modellek és feldolgozási formák, amelyek lehetőséget biztosítanak arra, hogy a hallgatók mélyebben megismerjék egy színházi előadás hatáselemeit: látványelemek (jelmez, kellék, díszlet, fények), zenei elemek-színpadai zörejek-csend, színészi játék, rendezői koncepció stb.

A közlemény utolsó részében a *Kreatív alkotóműhely* című kurzus néhány foglalkozásmodellje kerül bemutatásra, amelyekben a közös alkotómunka keretében, a mesék dramatizálása során sokféle előadási technikával ismerkednek meg a hallgatók, a tanult színházi hatáselemekkel játszva, kísérletezve.

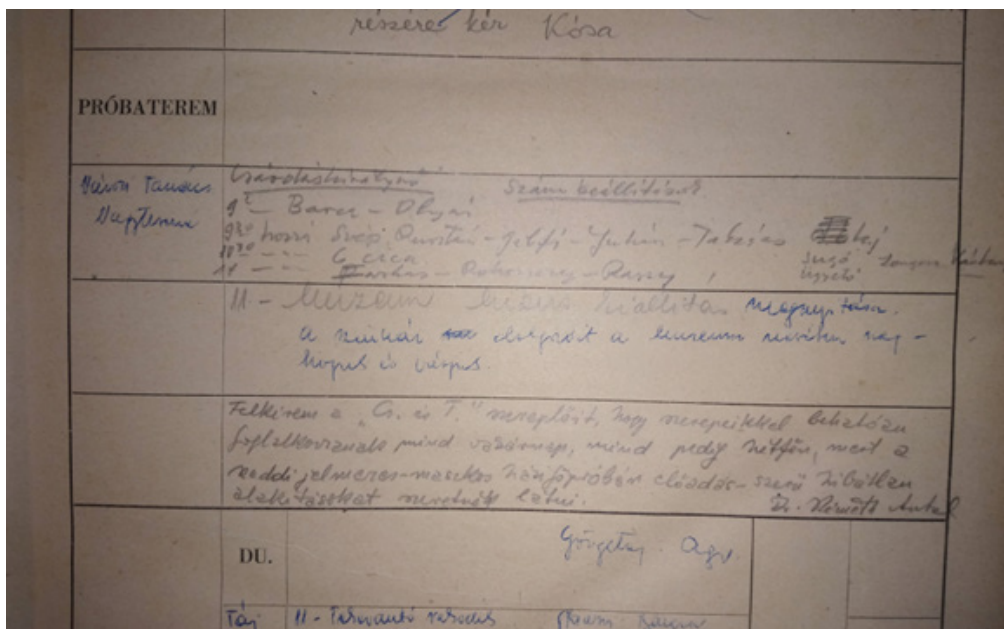
**Kulcsszavak:** közönségnevelés; iskolaszínház; Csiky Gergely Színház, Kaposvár; gyermekszínházi műsorstruktúra; Kaposvári Egyetem; kreatív alkotóműhely

## 1. A beavató színház hagyományai Kaposváron

Köztudott, hogy 1945 után a határmenti megyék a színházi kultúra tekintetében is hátrányos helyzetben voltak. Röviden szeretném bemutatni, hogy a sokáig nehezen megközelíthető, a színházi fősodrástól távol eső megyeközpontban, Kaposváron kiknek volt köszönhető az izgalmas színpadi műhelyek mellett felnövő mindenkori „közönségnevelő program” kidolgozása és működtetése. A határ menti megyék többségében sokáig nagyon szűk színházértő értelmiségi közönségről beszélhetünk, ezért színházaik kevés rendszeres bérlettulajdonosra számíthattak. Az említett okok miatt az érintett társulatoknak fel kellett nevelniük a közönségüket, így történt Somogy megyében is. Ebben az elzárt helyzetben került Kaposvárra 1956 őszén Németh Antal „színházpedagógus-rendező”, akit korábbi nemzeti színházi igazgatósága után állásvesztésre ítélték, s tizenkét év után „száműzetése” részeként kapta meg a kaposvári rendezői állást. Ő már nemzeti színházi igazgatósága alatt is indított iskolaszínházi sorozatot klasszikus magyar drámák színpadi adaptációiból (vö. *Selmeczi*, 1991; *Kávási*, 2018, 131–135), majd Kaposváron is folytatta ezt a kezdeményezését, ennek részeként került színre Vörösmarty Csongor és Tündéje, itt ő rendezte meg először (*Balogh*, 2015, 94–95). Előadásai előtt ismeretterjesztő bevezetéseket tartott rendezői műhelytitkairól, különösen szokatlanabb formavilágú színpadi adaptációk esetén. Így tett például a kaposvári 1957-es Thornton Wilder *A mi kis városunk* című darab bemutatója előtt is, a következő gondolatokkal felvezetve az előadást: „Kedves Közönség! Amikor itt összegyűltek a főpróba estéjén, bizonyára olyan érzés fogta el Önöket – látva a kopár, üres színpadot, felhúzott vasfüggönyt, azt gondolták, nem is lesz főpróba [...]. Szerzőnk, Thornton Wilder Kínában nevelkedett, és ott ismerkedett meg ezzel az előadási formával [...]. Ez a kis pódium mindent jelent. Lesz egy rendező, aki mindent elmagyaráz [...]. A többi az önök képzeletére van bízva. A XX. század képzelete ellustult, hozzászoktatták a színpompás díszlethez és ahhoz, hogy ne csak jelzéssel utaljanak a díszletre. Ezt az elaltatott képzeletet kell felébreszteni mindenkinek, hogy ezt a darabot teljes nagyságában és értékében felfogják. [...] Az emberi lét legmélyebb kérdéseire nyúl hozzá, de ezek nem morzsák Homeros asztaláról, nem hősök lépnek fel, hogy emberfeletti hősiességről tegyenek tanúságot, itt egyszerű emberek lépnek fel, mint amilyenek mi vagyunk. Teljesen élő, hús és vér emberek. Egyszerű történeteket fognak látni, egyszerű emberek egyszerű sorsát, egyszerű szavakkal elmondva...” (*Németh*, 1957). Zách János kérésére továbbképző stúdiót



is működtetett a társulat részére, és ebbe bevonta az operettszínészeket is (Balogh, 2015. 96. o.). Rendezői munkastílusáról sokat elárulnak a kaposvári színház próbarendjeibe írt megjegyzései is, amelyekből leginkább az a törekvés sugárzik, hogy a mindenkori társulati és technikai adottságokhoz képest művészi értelemben is a legtöbbet próbálta kihozni az előadásokból (1. kép).<sup>1</sup>



1. kép: Németh Antal próbarend-bejegyzése  
a Csongor és Tünde kaposvári házi főpróbájához  
(Forrás: Rippl-Rónai Megyei Hatókörű Városi Múzeum,  
Kaposvár – A Csiky Gergely Színház archívuma)

Németh Antal színháztudós is volt, rendezői korszaka előtt külföldön tanulmányozta a hazai színháztól alapjaiban különböző „látványszínházi” formákat, fénydramaturgiai megoldásokat (*N. Mandl*, 2012, 13, 37–42), és a keleti és nyugati bábjáték összehasonlításával is komolyan foglalkozott. Rendezéseiben különösen sokat foglalkozott azzal,

1 A rendező bejegyzése a következőképpen szól: „Felkérem a »Cs. és T.« szereplőit, hogy szerepeikkel lehetőleg foglalkozzanak, mind vasárnap, mind pedig hétfőn, mert a keddi jelmezes-maszkos házifőpróbán előadás-szerű hibátlan alakításokat szeretnék látni. Dr. Németh Antal” Németh Antal próbarend-bejegyzése a Csongor és Tünde kaposvári házifőpróbájához. Az évadnyitó bemutató előadás próbarendje. Kézirat. Bemutató: 1956. szeptember 14. Lelőhely: Rippl-Rónai Megyei Hatókörű Városi Múzeum, Kaposvár – Csiky Gergely Színház archívuma.

hogy a „képzelet játékait”, az álmok szféráját hogyan lehet színpadon megjeleníteni (vö. Székely, 1994, 12, 13–15.). Témánk szempontjából fontos, hogy állásvesztése után kilenc évvel először a Népművészeti Intézetben kapott állást. Az intézet feladata az amatőr bábcsoportok módszertani segítése volt, többek között szórakoztató, de tudományos tanfolyam jellegű előadássorozatokkal. Mivel a távol-keleti bábos műfajokat Németh Antal ismerte a legmélyebben nálunk (Németh, 1955; vö. még Németh, 1988; Balogh, 2019, 5–16), őt is felkérték. A tanfolyam keretében 1955-ben – a vásári bábjáték stílusát és eszköztárát alkalmazva – színpadra állította a Ludas Matyit (látvány: Pekáry István).<sup>2</sup>

Balogh Géza visszaemlékezése Németh Antal intézeti, kaposvári, valamint pécsi rendezői időszakára is vonatkoztatható: „minden részletre kiterjedő, precizitást követelő, hol higgadt, (...) hol indulatos instrukciói úgy törtek föl belőle, ahogy a szomjazó veti rá magát egy horpadt bádognakulacsra a sivatagban...”. A bábjáték „látens módon mindig minden munkájában jelen volt. Teátrális szemléletében, a totális színházról vallott nézeteiben, a metafora iránti kifinomult érzékével megkomponált színpadi helyzeteiben”. (Balogh, 2015, 73–74., vö. még Németh, OSZK Kézirattár Fond 63/78, Futaky, 1993, 62)

Az 1970-es évektől indultak el a kaposvári színház új nyelvezetű kísérleti előadásai, s ha nem is közvetlenül Németh Antal hatására, de az új rendezőgeneráció (Zsámbéki Gábor, Ascher Tamás, Babarczy László, Ács János stb.) hasonló szemlélettel folytatta színház-pedagógiai tevékenységét. Ebben az időszakban már a műsorterv összeállításában, az előadások látványvilágának elemeiben, az előadások szöveges és metakommunikatív utalásrendszerében jelentek meg a tudatos beavató színházi törekvések. Már a 70-es évek elején bevezették a ma beavató előadásnak (akkoriban drámaszemléltetésnek) nevezett formát, elsősorban középiskolai kötelező olvasmányokhoz kapcsolódva (Trotz). A gyermekdarabokat a felnőtt előadásokhoz hasonló rendezői, színészi és scenikai igényességgel állították színpadra. (2–3. kép)

2 Nánay István Emlékmorzsák című írásában is szó esik Németh Antal jó értelemben vett maximalizmusról, vagyis arról, hogy az amatőr bábjátásban is a lehetőségek szerinti művészi igényességet várta el az amatőr bábjátékosoktól. Erdős István így idézte fel alakját: „Amikor először megjelent, szólni is alig mertünk hozzá. (...) Látszott rajta, hogy nagyon szereti a bábort, és egyáltalán nem bánt velünk lekezelően. (...) Minden megoldást türelmesen elmagyarázott, hogy tudjuk, mit miért csinálunk. Részletesen ismertette, hogy innen így és így kell eljutni oda, s megkövetelte a precíz leírást. Következetességét nem rendezői önkényként éltük meg, mert úgy éreztük: egy közösségi munka részesei vagyunk.” Nánay, 2009. 6. 13. o.; vö. még Kós, Németh, Dr. Óhidy és mtsai., 1955, XX.



2. kép: J. Arden – M. Arcy: Királyi kegy, 1974 – jelmezrajz  
(Rippl-Rónai Megyei Hatókörű Városi Múzeum,  
Kaposvár – A Csiky Gergely Színház archívuma)



3. kép: J. Arden – M. Arcy: Királyi kegy, 1974 – jelmezrajz  
(Rippl-Rónai Megyei Hatókörű Városi Múzeum,  
Kaposvár – A Csiky Gergely Színház archívuma)

A 70-es évektől tudatos közönség szervezés folyt a művelődési házak népművelőinek, a megye iskolaigazgatóinak és pedagógusainak, a Tanítóképző Főiskola vezetőinek és diákjainak, valamint az üzemek és a kórházak vezetőinek bevonásával. A korabeli források alapján nem minden intézménytípusban tapasztaltak megfelelő együttműködést, voltak kirívóan passzív intézmények, de a visszaemlékezésekből egyértelműen kiderül, hogy a legstabilabb nézőrétegük a gimnáziumok diákjai és a Tanítóképző Főiskola hallgatói voltak. Ebből az időszakból két érdekességet emelek ki. A sajtó is több helyen beszámolt arról, hogy a tanítóképzősök kértek először olyan bérletet, amelyben nem szerepelt operett, helyette a tanulmányaikhoz is kapcsolódó drámák bemutatását kérték (Mészáros, 1973, 11–13). Szintén fontos mérföldkő volt az 1973-ban megszervezett Kaposvári Színházi Hónap, amelynek keretében meghívták az akkori kísérletező, szintén új színházi formákat kereső hazai társulatokat, mégpedig a 25. Színház és a szolnoki színház néhány produkcióját. Utóbbival szintén az volt a céljuk, hogy az új színházi nyelv iránt fogékony diákoknak és a helyi értelmiségieknek felmutassák az akkori kaposvári színházi törekvésekhez hasonló művészi formakeresés legizgalmasabb műhelyeit (i. m. 13–15). A közönség szervezés és -megtartás egy különleges formája volt, amikor a Táncsics Mihály Gimnázium óvónőképzős diákjait megkérték, hogy tartsanak gyermekfelügyelettel egybekötött foglalkozásokat kisgyermekes családok gyermekeinek a Stúdió színpadon, miközben a szülők színházi előadásokat néznek. Később a nem játszó színészek is elvitték gyermekeiket ezekre a foglalkozásokra, így ők is meg tudták nézni színészkollégáikat a színpadon (Kulissák nélkül..., 1977, 1–4.; Horányi, 1977).

Az Ascher Tamás-féle Pinokkió már igazi családi színház volt, és mágikus világával, gyermekrajzra emlékeztető, óriási színes játéktérével – a felnőtt nézőnek is művészi élményt nyújtva – évekre megalapozta a kaposvári gyermekelőadások stílusát és karakterét. Az előadás szakított az eredeti mű didaktikus végkicsengésével: „a kalandvágy, a kíváncsiság himnuszát akartuk megénekelni benne. Varázslatokra alkalmas színpadképet készítettünk, melyben a humor széles skálája, a szelídtől a morbidig egyaránt formát ölthet. Korántsem szerettük volna kiiktatni a szörnyűségeket, sőt inkább kaján örömmel a groteszk humor felé tereltük az előadás hangnemt” – emlékezett vissza Pauer Gyula látványtervező (Saád, 12).

## 2. Hagyományörzés és jelenkori kihívások a színházi nevelésben

Kaposváron színházi és közönségneveléssel foglalkozni hálás, de felelősséggel járó örökség. Kaposváron – a Nemzeti alaptanterv óraszámaitól függetlenül – természetes, hogy színházi nevelési hagyományainkat folytatnunk kell. Kurzusaink nem konkrét

iskolai tantárgyakhoz rendelik ezeket az ismereteket, inkább azt a szemléletet próbáljuk közvetíteni a hallgatóknak, hogy bármely témakör érzéktetéséhez használhatók a bábok, a drámajátékok, a színpadi megjelenítés (irodalom, történelem, zeneirodalom, környezeti nevelés stb.). A színház jelenleg is szoros szimbiózisban él a város közönségével. A közönség-színész viszony az idők során átalakult. Főként a feldolgozó foglalkozások során, az alkotók értelmezői partnerré avatják a nézőt. Tehát a néző túlléphet a „passzív rajongó” szerepkörén.

Egy átgondolt színházpedagógiai koncepció mentén kidolgozott bérletrendszerrel párosulva a családi színház mellett Kaposváron is megjelentek a kifejezetten korosztályi darabok (Pöttöm előadások-csecsemőszínház [0–3 éves korig], gyermekbérlet [óvodás-kisiskolás korosztály], diákberlet [felső tagozat], kamaszbérlet [14–18 éves korig], kreditbérlet [egyetemi hallgatók]). A korosztályi darabok tartalmi-formai jegyeivel a pedagógus szakos hallgatók különböző színház-pedagógiai kurzusok keretében ismerkednek meg. Az egyetem színészhallgatói számára is kiváló gyakorlati terepet jelentenek a gyermekelőadások. A kamaszelőadások feldolgozó foglalkozásaiban oktatóink, óraadóink is közreműködnek.<sup>3</sup>

### 3. Tantervek, foglalkozásmodellek

#### 3.1. A színházi élmény feldolgozása című kurzus bemutatása

A tárgynak kettős célja van:

1. Értő közönség nevelése, akik a színházi hatáselemek árnyaltabb elemzésére is képesek;
2. Az áttekintett hatáselemek, játéktechnikák egy részének sikeres átemelése a kurzusokon folyó dramatizálási tevékenységbe, illetve a hallgatók saját foglalkozás-terveibe.

A tárgy témáiból néhányat kiemelve:

- Az adott előadás jelentősége színháztörténeti kontextusban: ha a színház repertoárjába többször visszatérő darabról van szó, összevetjük a jelenkori adaptációt korábbi, jelentős rendezésekkel (*Pinokkió*, *Diótörő* stb.) Ugyanennek a témának egy másik megközelítése lehet egy-egy rendező több előadásának összevetése: egy idő után a hallgatók maguktól is észreveszik, hogy – főként gyermekelőadásokban – bizonyos színpadi elemek, kellékek, megoldások tudatosan ismétlődnek vagy va-

---

3 Ezeket a feldolgozó foglalkozásokat jelenleg Gombos Péter, Sárközi Angéla és Tolnai Mária vezetik.

riálódnak egy-egy alkotónál, és azt a célt szolgálják, hogy az előadások ismétlődő jelrendszerével a fiatal nézők egy színházi nyelvet is megtanuljanak, szokjanak hozzá azokhoz a színpadi megoldásokhoz, amelyek mentén a színház kommunikálni szeretne velük.

- A hangulatteremtő hatáselemek – vizuális, akusztikai tárház vizsgálata:
  - A fénydramaturgia lehetőségei: elsősorban gyermekelőadásokban nézzük meg, hogy az alakító, formáló, kifejező fényekkel, a színes fények alkalmazási módjaival hogyan lehet tágítani, tapinthatatlanná tenni a teret. A fény felhasználása különösen hatásos lehet, amikor földöntúli szereplőket, történeteket vagy álomszerű jeleneteket kell megformálni.<sup>4</sup>
  - Különböző színpadi konvenciók, technikák megjelenése egy előadáson belül: a mai gyermekelőadások jelentős hányadában az élő színészi játékban a szöveges előadás mellett mozgásszínházi jelenetek, rajzfilmszerű elemek teszik jelentésgazdagabbá a látványt. Az élő színészi játék mellett gyakran jelen van a hagyományos bábjáték, az óriás bábok és az árnyjáték is. A különböző játékformák váltogatása a történet könnyebb befogadását is segíti. (Például az árnyjáték alkalmas a különböző próbatételek összevonására, a bábos jelenetek az álomban zajló eseményeket elkülöníthetik az élő színészi játékkal bemutatott valóságosnak ható történésektől.) Az előző elemek mellett a jelmez, a jelképek színszimbolikájával és az egyéb szimbolikus színpadi jelzésekkel is foglalkozunk, hiszen előbbieik segítik a gyermeket a történet fordulatainak, konfliktushelyzeteinek megértésében, verses irodalmi műfajok esetében a különböző költői eszközök (hasonlat, metafora) megértését is hatékonyan szolgálják a színpadon megjelenő látványkompozíciók. A jelmez esetében beszélünk arról is, hogy megpecsételően jellemezheti a figurát, segíti a szerepformálást, a figura igazi arcának megtalálását, meghatározza a mozgást és a gesztust. Indokolt esetben akár hosszabb szöveget is képes kiváltani egy gesztus vagy egy fényváltás, a térkompozíció is segít befogadni bonyolult gondolat sorokat (vö. *Tarján*, 2012, 2014).
  - Az irónia és a humor jelenléte: a gyermekelőadások nélkülözhetetlen része. A befogadhatóság és a közönségsiker egyik alapja. A szöveg humorán túl a vizuális és akusztikus gegek, mulatságos színpadtechnikai bravúrok tárháza végtelen a színházban, de fontos, hogy dramaturgiaiilag ne lógjanak ki ezek a jelenetek az előadás egészéből, tehát ne legyenek öncélúak (vö. *Tasnádi*).

---

<sup>4</sup> Vö. Lúdas Matyi a cirkuszban – Fővárosi Nagycirkusz, <https://www.youtube.com/watch?v=cYcfy1deDz4> (letöltve: 2020. 01. 25.)



### 3.2. Kreatív alkotóműhely

A kurzus keretében főként mesedramatizálás zajlik, különböző játéktechnikák kipróbálásával. Az imént ismertetett hatáselemeket a lehetőségek és a hallgatók képességei szerint igyekszünk alkalmazni. A kurzus három oktató közreműködésével zajlik. Művésztanár kollégám, Rónai Gábor vezetésével készülnek a díszletek, jelmezek. Törekszünk arra, hogy előbbieket karakteresek, kifejezők, indokolt esetben humorosak legyenek. A dramatizálás során átdolgozzuk a meseszöveget, aprólékosan megtervezzük a színpadi mozgásokat, a hallgatókkal közösen kiválasztjuk az aláfestő zenéket és a beépítendő dalokat. Általában minden csoportban van néhány ügyes hangszeres, énekes hallgató, akik előben játsszák, éneklük a kiválasztott zenéket. Utóbbiakat énektanár kolléganőm, Nagyné Árgány Brigitta vezetésével tanulják be. Legutóbb a *Brémai muzsikások* című mese feldolgozásánál többek között a macska bevonulása közben a *Rózsaszín párdúc* című rajzfilmből is játszottak zenét, a betyárok és a zenélő állatok viaskodása közben pedig Hacsaturján *Kardtáncának* eljátszására is vállalkoztak. A végzősökkel ebben a félévben bábos dramatizálást csinálunk bábkészítéssel egybekötve. A kurzus célja itt az, hogy a bábok esztétikus, szép anyagokból készüljenek, karakteresek, kifejezők, egyediek legyenek (közelítsék meg a művészi bábokat). Különösen figyelünk az arcok kialakítására: a báb arca fejezzen ki valamilyen érzelmet, tehát ne faarcú legyen! Idén a répamesét készítettük el ujjbáb- és csipeszbábváltozatban.

## 4. Hallgatók által készített foglalkozástípusok

Végül néhány hallgatói munkát, szakdolgozattémát szeretnék bemutatni. Nagy örömeinkre szinte minden pedagógus szakon nagy számban választanak a bábos adaptációhoz, a színházi neveléshez, drámapedagógiához kapcsolódó témákat. Sok kreatív foglalkozásmodell készült az elmúlt években. A legjobbakból szeretnék kiragadni néhányat.

### 4.1. Foglalkozásmodellek kisgyermekeknek

Az egyik kiemelt munka egy drámapedagógus hallgató foglalkozástervezte. Nemes Nagy Ágnes *Az aranyecset* című művének Rózsa-rózsa jelenetét dolgozta fel óvodások számára, a dobozszínház-síkbáb, illetve az árnyjáték technika alkalmazásával. Aprólékosan dokumentálta színházának elkészítési menetét (Kiss, 2019) (lásd. 4. kép).



4. kép: Nemes Nagy Ágnes Az aranyecset című művének feldolgozása óvodában a drámajáték eszközeivel (Készítette: Kiss Melinda végzős drámapedagógus hallgató)

Képzéseink során a legkisebbek színházi nevelése is fókuszba kerül, természetesen elsősorban a csecsemő- és kisgyermeknevelő szak kapcsolódó kurzusain, de más szakok specializációin is. Pedagógus szakos (óvodapedagógus, tanító, gyógypedagógus) hallgatók fejlesztő biblioterápia specializáció keretében kapták azt a feladatot, hogy készítsenek egy komplex művészeti foglalkozástervezetet, amely egyaránt alkalmas az értelmi, illetve az érzelmi-szociális képességek fejlesztésére. A másik kikötés az volt, hogy a foglalkozás legalább három részből álljon, tartalmazzon zenés-mozgásos tevékenységet, színházi eszközökkel történő meseadaptációt és a mese motívumait felhasználó kézműveskedést, amelynek keretében természetes anyagokból valamilyen egyszerű, de hasznos tárgy készüljön.

A következőkben a szemináriumi csoportom egyik legjobban sikerült foglalkozástervezetén keresztül szeretném bemutatni a komplex művészeti foglalkozások hatásmechanizmusait. A gyakorlatban is megvalósított foglalkozástervezet a kaposzderdahelyi Biztos Kezdet Gyerekház hátrányos helyzetű családjai és elsősorban 0–3 éves korú gyermekeik számára készült (készítője: Kasza-Kiss Brigitta III. éves óvodapedagógus hallgató, aki később OTDK-munkává is fejlesztette ezt a dolgot).



A hallgató a foglalkozásokat harminc perc időtartamúra tervezte az édesanyák bevonásával. Minden alkalommal más téma köré épült a tevékenység (test-testtudat; szociális készségek: kötődés-elszakadás, család, megtartó erő, kapcsolatok-empátia; ismerkedés a világgal: színek; ellentétpárok-relációk). A harminc perc három egyenlő részre tagolódott. Szem előtt tartottuk a játékoság, az önkéntesség, a változatosság elvét és az ismétlés lehetőségét. Az első rész egy mozgásos-mimetikus mondókázós/énekes rész volt, amely során a gyermekek és az édesanyák is akklimatizálódhattak. A középpontban álló második foglalkozásrészben az interaktív meseélmény éppen úgy hozzájárult a személyiség fejlődéséhez, mint a mese által közvetített új ismeretek. Itt a mese feldolgozása papírszínházzal, illetve árnyjátékkal valósult meg. Az említett dramatizált formák azért bizonyulhattak itt is hatékonyak, mert hároméves kor alatt a vizuális ingerek (báb, kép, mozdulat) tartósabban hatnak a gyermekekre, mint a csak szöveg formájában hallott mese (Kasza-Kiss, 2017, 31–33).

Itt felismerte a hallgató a több foglalkozásban felhasznált papírszínház lehetőségeit, műfaji sajátosságait, amelyek szórakoztatási, terápiás és pedagógiai lehetőségek sokaságát hordozzák (Fekete-Szabó, 2013). Ezek a művészi illusztrációkkal bővített mesék kifejező képeikkel rengeteg rejtett közlést hordozhatnak a szereplőkről és a történetek összefüggéseiről (Révész, 2016). A mesélő sokszínűen használhatja mimikáját, gesztusait, hanghatásokat alkalmazhat, vagy a képek cseréjének dinamikáját változtatva érhet el drámaibb hatást (Daróczy, 2016; Kasza-Kiss, Nagyné Mandl, 2016; Makkai, 2011).

A harmadik, záró részben egy játékba visszavezető, közös (anya-gyermek) kézműves tevékenység valósult meg. Az anyákkal közösen egy esztétikus, hazavihető használati tárgyat készítettek a gyermekek (Kasza-Kiss, 2017, 44). A tervezetekben azokat a kompetenciákat emeltük ki, amelyek fejlesztése ebben a korosztályban, kiváltképpen a hátrányos helyzetű családoknál a legfontosabb. A fejlesztendő területek: kognitív kompetenciák (nyelvi, tanulási, matematikai, természettudományos képességek); szociális, személyes kompetenciák (kapcsolatteremtési, beleérző, kooperációs képességek); mozgásos kompetenciák (kézügyesség, finommotorika, mozgáskoordinációs képességek).

A *Kicsi-nagy* című foglalkozás második részében hangzott el a „kicsi-NAGY” mese, árnyjátékként, papírszínház keretben. A meseadaptáció Agócs Írisz illusztrátor *Kicsi, nagy* című meséje alapján készült, sziluettbábokkal, asztali árnyszínházzal előadva. A hallgató az árnyszínház hátterét egy asztali lámpával világította meg, ezzel is odairányítva a figyelmet. A koreográfiát, a bábokat és az árnyjátékkeretet saját maga készítette el. A mese egy nagy elefánt és egy kicsi madár barátságáról szól. A viszonyítások, relációk tökéletes érzékelte-  
tése mellett egyszerű, de kifejező szavakkal él. Az árnyjáték négy-négy képből állt. Négy a kicsiség előnyeit, négy pedig a nagyság előnyeit mutatta be. (Miközben az árnyjáték folyt, Chopin Tavaszi keringő [Spring waltz] című zenedarabja volt hallható.) (Agócs, Kasza-Kiss)

A mesélésnél a hallgató a fentebb ismertetett papírszínház mesélési technikát alkalmazta, amely lehetőséget adott a gyermekek bekapcsolódására és a „színházszerű” mesélésre.

#### 4.2. Foglalkozásmodellek kisiskolásoknak

Egy tanító, magyar műveltségterületes hallgató dramatikus népszokások és drámajátékok segítségével dolgozott fel meséket, balladákat, gazdag néprajzi szemléltetőanyag (népdalok, népi rigmusok, népviseletek, népművészeti motívumokkal díszített használati tárgyak) felhasználásával. A foglalkozások a barátságtípusokat és a szerelem témakörét járták körül, a kapcsolódó népszokások felhasználásával (Kiss, 2020).

A Kaposvári Egyetem drámapedagógia szakirányú továbbképzésének lezárásaként egy másik hallgatónk a kaposvári Csiky Gergely Színház aktuális évadában (2016/17) játszott gyermekelőadásához, Lázár Ervin *Négyszögletű kerek erdő* című meseadaptációjához készített előkészítő és feldolgozó foglalkozást, drámapedagógiai eszközökkel. A mesék nem szokványos színházi adaptációinak értelmezését e színházi előadások élményét kiegészítő foglalkozástípusok is segíthetik. Az egyik kedvelt forma a színházlátogatást megelőző, több művészeti ág kifejezési lehetőségeit felhasználó – dramatikus játék keretei között zajló – előkészítő foglalkozás. Az utólagos feldolgozó foglalkozás munkaformái pedig szintén segítenek értelmezni, mélyíteni a színházi produkció jelentésrétegeit, a sikeres művészeti és érzelmi nevelés, valamint a szövegértési képesség fejlesztése érdekében (vö. *Gombos, Tolnai* 2013, 90–95. o.). Szintén *A tanítási dráma munkaformái, modellek* című kurzus tananyagaként a hallgatók elsajátítják azokat a dramatikus munkaformákat, játéktípusokat, foglalkozásstruktúrákat, amelyek segítségével össze tudnak állítani egy színházi előadást előkészítő és feldolgozó foglalkozást. A foglalkozások összeállítása előtt megtervezik a helyszínt, az eszközöket, a téma fókuszát (jelen esetben: összetartás-elfogadás, az egyén és a közösség érdeke), a tanulási területet (például: társas kapcsolatok, önkifejezés).

A hallgató által tervezett drámafoglalkozások alapja tehát egy színházi előadás volt, egy nagyrészt prózai, zenei betéteket tartalmazó mesejáték. Drámapedagógiai szempontból szerencsésebb, ha a tanulócsoporthoz választhatunk előadást, figyelembe véve az életkori sajátosságokat és az adott csoport jellemzőit. Jelen esetben ez nem volt megvalósítható, hiszen Kaposváron egy közsínház működik, aminek a gyermekszínházi kínálatára tudtunk építeni. A tervezésnél a hallgató – az íráskészséget igénylő feladatok miatt – a 8-9 éves korosztályt célozta meg. A Nemzeti alaptantervben a vonatkozó korosztálynál szerepeltek Lázár Ervin művei, ezért is indokolt volt a fenti korosztály kiválasztása. Végül a hallgató második osztályos tanulókkal tartotta meg az előkészítő és a feldolgozó foglalkozást is.

A közös játék után a hallgató arra kérte a gyerekeket, hogy rajzolják le azt a helyet, ahol szerintük semmi baj nem történhet, ahol mindenki jól érzi magát. A rajzokat – még

a színházlátogatás előtt – aznap el is készítették. A rajzokon is látszott, hogy sok gyerekre nagyon erős hatással voltak az általa vagy a társai által megformált szerepek, pedig nem volt feltétel, hogy a mesebeli tisztást kell lerajzolniuk (Borsosné Horváth, 2017, 40–43). A színházba a pedagógusok kísérték el a gyerekeket. Arra ilyenkor nincs lehetőség, hogy rögtön az előadás után beszélgessen az osztály és a tanító a látottakról, pedig sok benyomás éri a gyerekeket. Az élmények lerajzoltatása áthidalhatja ezt a hiányt, hiszen a számukra legizgalmasabb jelenetet újra tudják élni a rajzolás során. A hallgató szerint azt is érdemes lenne vizsgálni, hogy a kísérő pedagógusokat elválasztva a gyerekcsoportoktól, változna-e a gyerekek nézői attitűdje. Viszont ha az is célunk, hogy az előadást értő és a színházi élményekre nyitott befogadókat neveljünk a gyerekekből, akkor érdemes szerepmintát nyújtania (nézőszerep, értelmezőszerep, színházlátogató szerep) a pedagógusnak. Az előkészítő és feldolgozó folyamatnak része a színházi viselkedés és a nézői magatartás elsajátítása is (i. m. 45).

### Irodalom

- Balogh G. (2019). Németh Antal és a bábjáték. *Szcenárium*. 3, 5–16.
- Balogh G. (2015). *Németh Antal színháza*. Budapest, Nemzeti Színház.
- Borsosné H. E. (2017). *Színházi élmény előkészítése és feldolgozása. A négyzögletű kerek erdő című előadáshoz készített foglalkozás kisiskolás korosztály számára*. Szakdolgozat. (Konzulens oktató: Nagyné Mandl Erika), Kaposvár, Kaposvári Egyetem.
- Csányi D., Simon K., Tsík S. (szerk. 2016). *Papírszínház módszertani kézikönyv*. Csimota Könyvkiadó, Budapest.
- Daróczi G. (2016). Ajánló a Papírszínház módszertani kézikönyvhöz. Csányi D., Simon K., Tsík S. (szerk.) *Papírszínház módszertani kézikönyv*. Csimota Könyvkiadó, Budapest.
- Dr. Székely Gy. (1994). Jaschik Álmos díszletei a Csongor és Tündéhez. In: *Magyar Iparművészet*. 3. 13–15.
- Dr. Székely Gy. (1994). Pekáry István Csongor és Tünde-tervei. In: *Magyar Iparművészet*. 3. sz. 12.
- Fekete-Szabó V. (2013). *Ajánlás Szalma Edit A Három toll című, a Grimm fivérek meséje nyomán készült papírszínház meséjéhez*. Csimota Könyvkiadó, Budapest.
- Futaky H. (1993). Németh Antal Pécssett. *Jelenkor*. 36 (1), 62–78.
- Horányi B. (1977). Óvoda a színházban. Szülők a nézőtérén, gyerekek a játékszobában. *Somogyi Néplap*. 1977. dec. 3.

- Gombos P. – Tolnai M. (2013). Színházi élmény feldolgozása a drámapedagógia eszközeivel – egy kaposvári program tapasztalatairól. *Gyermeknevelés*, 1. (2), 90–95.  
<https://doi.org/10.31074/gyntf.2013.2.90.95>
- Kasza-Kiss B. (2017). *Komplex esztétikai nevelés kora gyermekkorban*. OTDK dolgozat. (Konzulensek: Podráczky Judit, Nagyné Mandl Erika), Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Kaposvár.
- Kasza-Kiss B. – Nagyné Mandl E. (2016). A kamishibai (papírszínház) bemutatása egy konkrét előadás alapján. *Dunántúli mandulafa I. Gyökerek*. Kaposvári Egyetem, Kaposvár, 96–101.
- Kávási K. (2018). *Németh Antal a Nemzetiben és száműzetésben*. MMA Kiadó, Budapest.
- Kiss K. B. (2020). *A dramatikus népszokások felhasználása az irodalomtanításban*. Szakdolgozat. (Konzulens oktató: Nagyné Mandl Erika), Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Kaposvár.
- Kiss M. (2019). *Színházi nevelés az óvodában drámajátékok felhasználásával. Nemes Nagy Ágnes Az aranyecet című művének feldolgozása*. Szakdolgozat. Melléklet. (Konzulens oktató: Nagyné Mandl E.), Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Kaposvár.
- Kós L., Németh A., Dr. Óhidy L. et al. (1955). A bábjátás Magyarországon. „*Művelt Nép*”, Budapest.
- Kulissák nélkül... (1977). Magyar Televízió, XII. 20. 18.00. Gépirat 1–4.
- Makkai Kinga (2011): Papírszínház, azaz a kamishibai <https://konyvmutatvanyosok.wordpress.com/2011/10/20/papirszinhaz-azaz-a-kamishibai/> (letöltve: 2019. 12. 28.)
- Mandl E. (2005): *A közönség szerepe Németh Antal színház- és kritikaelméletében. The Role of the Audience in Antal Németh's Theory of criticism and theatre. Symbolon – Revista de Stiinte Teatrale*, 6, 158. Mészáros T. (1973). *Kaposvári színházi hetek*. Magyar Rádió, 1973. v. 27. 8.30. Gépirat. 1–15.
- Nánay I. (2009). Emlékmorzsák. *ArtLimes*, 6., 11–15.
- Mészáros T. (1973). *Kaposvári színházi hetek*. Magyar Rádió, 1973. v. 27. 8.30. Gépirat. 1–15.
- Németh Antal próbarend-bejegyzése a Csongor és Tünde kaposvári házifőpróbájához (1956). Az évadnyitó bemutató előadás próbarendje. Kézirat. Bemutató: 1956. szeptember 14. Leőhely: Rippl-Rónai Megyei Hatókörű Városi Múzeum, Kaposvár – Csiky Gergely Színház archívuma.
- N. Mandl E. (2012). A fények dramaturgiája. a világítás szerepe Németh Antal „látvány-színházában”. *Symbolon – Revista de stiinte teatrale*. 13. 37–42.
- Németh A. (1988). Új színházat! Válogatott tanulmányok. Koltai Tamás (vál. és szerk.), *Műzsák*, Budapest.

- Németh Antal (1957). Bevezető szavak „A mi kis városunk” kaposvári főpróbája előtt. In: N. Mandl E. (2005): *A közönség szerepe Németh Antal színház- és kritikaelméletében. The Role of the Audience in Antal Németh's Theory of criticism and theatre. Symbolon – Revista de Stiinte Teatrale*, 6, 158.
- Németh A. (1956). Az 1956. év második felében tartandó tudományos előadások. Kézirat. Lelőhely: OSZK Kézirattár Fond 63/78.
- Németh A., (1955). *Kelet bábjátékművészete*. Művelt Nép, Budapest.
- Révész E. (2016). Mese, kép, színház – Papírszínház a művészettörténész szemével. In: Csányi D., Simon K., Tsík S. (szerk.) *Papírszínház módszertani kézikönyv*. Csimota Könyvkiadó, Budapest.
- Saad K. (é. n.). A képzőművészet titkos jelenléte. In: Pauer Gyula, *A pszeudo a színházban és a filmben*. 12. URL: <http://pauergyula.hu/bibliografia/konyvpdf/14-Szinhaz-1.pdf> (letöltve: 2020. 02. 15.)
- Selmecei E. (1991). *Németh Antal, a magyar színház enciklopédistája*. Országos Színháztörténeti Múzeum és Intézet, Budapest.
- Szombathelyiné dr. Nyitrai Á. (2011). Mesékből sarjadó kompetenciáink. *Kapocs*, 45., 12–21.
- Tarján T. (2014). Varázsláda, díszdoboz [online] 2014.03.20. URL: [http://www.revizoronline.com/hu/cikk/4947/petofi-sandor-janos-vitez-nemzeti-szinhaz/?label\\_id=4652&first=0](http://www.revizoronline.com/hu/cikk/4947/petofi-sandor-janos-vitez-nemzeti-szinhaz/?label_id=4652&first=0) (letöltve: 2020. 01. 20.)
- Trotz Tibor jegyzete a Csiky Gergely Színház gyermekelőadásairól (1972). *Élő Szó*. A Petőfi Rádió műsora. 1972. i. 30. 17.05. Gépirat. Lelőhely: A Csiky Gergely Színház Archívuma.

### Videófelvételek

- Agócs Írisz – Kasza-Kiss Brigitta: *Kicsi, nagy*.  
<https://www.youtube.com/watch?v=vggIfXOQhXY> (letöltve: 2019. 12. 28.)
- János Vitéz a Kolibriben. Interjú Novák János rendezővel. 2012. április 12.  
<https://www.youtube.com/watch?v=CvO5UYttPrU> (letöltve: 2020. 01. 28.)
- Lúdas Matyi a cirkuszban – Fővárosi Nagycirkusz  
<https://www.youtube.com/watch?v=cYcfy1deDz4> (letöltve: 2020. 01. 25.)
- Tasnádi István: *Lúdas Matyi: Válogatás a Magyar Dráma Napja alkalmából* – Budapest Bábszínház, <https://www.youtube.com/watch?v=5Cs-psFvqMg> (letöltve: 2014. 09. 25.)

---

**Név:** Nagyné dr. Mandl Erika

**Munkahely:** Szent István Egyetem Kaposvári Campus Társadalom- és Kultúratudományi Intézet

**Beosztás/foglalkozás:** egyetemi docens

**e-mail:** Nagyne.Mandl.Erika@szie.hu

**Szakmai bemutatkozás:** Nagyné Mandl Erika (1970) egyetemi docens, a Szent István Egyetem Kaposvári Campus Társadalom- és Kultúratudományi Intézetének oktatója. Okleveles esztétika szakos előadó, könyvtáros, tanító. A Magyar Irodalomtörténeti Társaság Somogy Megyei Tagozatának titkára. A Magyar Történelmi Társulat Vekerdi László Szakosztályának tagja. A Nemzetközi Magyarságtudományi Társaság tagja. Érdeklődési és kutatási területei: színháztörténet, színházesztétika, színházi nevelés, művészeti nevelés, a művészeti sajtó története. Doktori értekezése: A Napkelet és a Magyar Szemle színházi írásai: Szerepük a két világháború között a hazai színháztudomány megteremtésében (2004). Fő művei: A zalaegerszegi Hevesi Sándor Színház zenés színpada (2018); Nemzedéki önértelmezések a 80-as évek magyar színházában (2016); Filmszínpadi megoldások ifjúsági színházainkban (2015). Színház a magyar sajtóban a két világháború között (2012). A fények dramaturgiája. A világítás szerepe Németh Antal „látványszínházában” (2012).

BÉRCESI-DIENES ERIKA

## SZEGÉNY EMBER KŐLEVESE – BÁBSZÍNPADOK KÓSTOLÓJA

### Absztrakt

A bábjáték – komplexitásával – a művészettel nevelés egyik legfontosabb eszköze. Korlátok és lehetőségek. Projektek, műhelymunkák bemutatása. Tantermen kívüli alkotás, eseményekhez kapcsolódás. A szegény ember kőleveze – a terhelő kő, a mostoha körülmények. A varázslat ötletei és a szellemi fűszerek. Út és eltökéltség a minden irányú maradandóság érdekében, a minden irányú képességek és gondolatok fejlődése érdekében, a gyermeki alkotókedv érdekében.

**Kulcsszavak:** tér, idő, játék, anyag, műhely, együttlét

### Bevezetés

A bábjáték – természetéből adódó, eredendő komplexitásával – a művészeti nevelés, az alkotással nevelés egyik legfontosabb eszköze. Ezt szeretném alátámasztani a bemutatott példákkal. Bevezetőként vázolok röviden egy helyzetképet. Mennyi idő jut a bábos képzésre az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karán (ELTE TÓK)? Huszonöt éve dolgozom a Vizuális Nevelési Tanszéken. Kb. az első tíz évben négy szemeszterben történt az óvodapedagógusoknak a bábjátékoktatás. (Első évfolyamon, illetve az utolsó, harmadik évfolyamon; olyan remek kollégákkal, mint Mészáros Emőke, Ruzs Ágnes.) Mindenképpen aranykor volt, pl. a maradandóbb rögzülés, a több gyakorlati ismeret miatt, illetve a hallgatók a harmadik évben már jobban tudták kötni a módszertant a gyermekekhez és egyéb ismereteikhez is. Több információ érkezett vissza olyan egykori hallgatókról, akik a tanulmányaik után is rendszeresen folytatták a bábozást, akár óvodában, akár más kulturális vonalon. Azokban az időkben bábfesztiválokra is el tudtam vinni egy-egy kis csoportot, illetve elmentünk óvodákba, pl. karácsonyi bábjátékkal.

Tanító szakon, a bolognai rendszer előtt pár évig, szintén volt egy féléves bábor. Az utóbbi bő tíz évben *mindössze egy szűk szemeszterben* történik az óvósok bábos



képzése. Ugyanígy a csecsemő- és kisgyermeknevelő szakon is. Tanító szakon egyáltalán nincs, bizonyos alkotási gyakorlatok közt szerepel 2 \* 2 órában. A korábbi értékekből sok odaveszett.

Tér-idő-anyag-műhely tekintetében folyamatosan igyekszünk tágítani lehetőségeinket, ügyesen egyensúlyozni korlátainkon, a lehetőségek azonban újra és újra beszűkülnek. Játsszani vagy készíteni? Mindkettő másként, de egyaránt fontos. Mit sodor el az időhiány? S milyen utakat járunk be mégis? Következzenek a példák:

A kézjáték, rögtönzött játékok:



1. kép: Manó Óvoda

A tárgyanimáció világa:



2. kép: Hófehérke



3. kép: A nyúl és a sün futóversenye





4. kép: A három kismalac

A részletben, anyagban gazdagabban és hosszabban kivitelezett bábok jelenetei:



5. kép: Weöres Sándor: Varázslók,  
pálcás bábokkal



6.kép: Évszaktündérek – nagyobb  
méretű textiles fakanálbábok, táncuk  
zenére



7a. kép: Maskarás (maszkszerű) nagy zacskóbábok farsangra, illetve sünös, békás rövid kitalált etűdök asztali bábjátékkal



7b. kép: Busó zacskóbábok

## 2. Projektek, műhelymunkák bemutatása

Legtöbbjükben közös, hogy a különböző életkorok találkoznak – kisebb-nagyobb gyerekek, diákok, tanárok –, fokozott „szimbiózisban” alkotnak, gondolkodnak együtt.

2.1. A **Prizma** alkotóműhely egy különleges, „édenkerti” utazás lehetett gyermekeknek, művésztanároknak egyaránt. Tér-idő-anyag-műhely szempontjából az ideális körülményeket jelentette. (Ez egy lényeges példa. Mi mindenre voltak képesek a gyerekek, fiatalok az itt felkínált úton?) Gödöllőn zajlott 2013-ban és 2014-ben. (A gödöllői Művészetek Háza támogatott ifjúsági pályázatához köthető.) A nagyszabású ifjúsági program része volt a többfajta művészeti, illetve kézműves tevékenységre invitáló műhely. Festés, grafika, szövés-varrás, nemezelés technikáit próbálta ki minden résztvevő, ezek mellett pedig én vezettem a papírművesség részét a műhelynek. 9–16 éves korig hirdettük, nem volt könnyű a tematika elgondolása. (Minden alkalommal igen vegyes korosztállyal dolgoztunk.) Cél volt a fiatalok részére alapos betekintést nyújtani a különféle vizuális alkotótechnikák világába, melyeken keresztül iparművészeti és képzőművészeti alternatívákat ismerhetnek meg egy gondolat, ötlet, érzés megfogalmazására. A cél az volt, hogy egyéni alkotómunkájuk során mérlegeljenek és vessenek össze hagyományos és „modern” megoldásokat is. A műfaji határok átlépésével, a különféle anyagok, felületek megmunkálásával, a különböző technikák elsajátításával fejlődjön szabad asszociációs készségük,

problémafelismerő és -megoldó gondolkodásuk, kombinatív és térérzékelő képességük. A világ jelenségeinek észleléséhez új szempontokat ismerjenek meg. A technikák és anyagok sokrétű alkalmazása, alakítása útján mélyüljön esztétikai ítéletképességük, a vizuális nyelv és kifejezőmód területén szabadabban mozogjanak. De legfőképp szeressenek alkotni, gondolkodni és játszani az anyaggal.

### 2.1.1. A három félévet lezáró Prizma tábor alkotómunkájának bemutatása

A gyerekek közösen találták ki egy, a pedagógusok által elkezdett mese – *A fák titkos szíve (Boldizsár)* – folytatását, amelyre a gyakorlat épült. A gyakorlati tevékenységhez kulcsszavakat kaptak a meséből, pl. madarak, víz, halak, varázs, víztükröz, Nap, virág, szeretet, kincseink, kelme, szőnyeg stb. Megbeszélték a jellemeket, helyszíneket.

A történet alapján táborzáró előadásban egyesítették a különböző művészeti ágakat, technikákat (irodalom, zene, festés, grafika, szövés, varrás, nemezelés, bábjáték, színház). Velem a papírmásé és az árnyjátékos bábos részt készítették. Igen gazdag, színes látványvilág valósult meg, s a tábori tevékenységről egy szép kiállítás zárta az alkotómunkát őszelejn Gödöllőn, a Művészetek Házában.



8. kép: Prizma tábor – színpadkép

## 2.2. Kutatók éjszakája, ELTE TÓK, 2015

Ezen a rendezvényen diákjaim munkájával a „Mese” területhez kapcsolódtunk más tanszékekkel együtt. Az átfogó témakör ezekben a játékokban a *Tündérszép Ilona és Árgyelus királyfi* című mese volt.

Az árnyjáték az egyik legváltozatosabb, legvarázsosabb, legkedveltebb része a bábműfajnak. Sokféleképp alkalmazzuk a képzés során. (Szép szakdolgozatok is íródtak a témában.) Bábóráinkon egyik csoportommal iskolai gyakorlatként készítettünk el egy bábelőadást a tündérmeséből. Igen sokféle, gazdag technikai-formai megoldással szép és izgalmas világ létrehozása volt a cél, hogy a gyerekeket megnyerje. Árnyjáték, homokanimáció, egyszerű marionettek, fakanál bábok együttese, különféle terek, színpadfelületek – s ez igen fontos: dramaturgiai rendben.

A gyerekeket a Kutatók éjszakáján be tudtuk vonni ebbe, különféle dolgokat próbálhattak ki.

A homokanimációt például egy A/3-as méretű átvilágított üvegfelületen. Szinte nem is érdekelte őket, hogy valóban kialakul-e az a lepke vagy a fa, amit szeretnének, maga az anyag mozgása, illetve nagyban kivetülése már lenyűgözte őket. Örömmel próbálgatták az árnyjátékbábokat is, figyelték a különböző egymásra rétegződő áthatásokat.



9. kép: Árgyelus és Tündér Ilona – az egyszemű óriás





10. kép: Kutatók éjszakája



11. kép: A három ördög a meséből, árnyjáték és homokanimáció

### 2.3. Galanga alkotókör

Gödöllő mellett, Szadán, a Faluházban több évig vezettem hol gyermekeknek, hol pedagógusoknak ezt az alkotókört. A 2010-es nyári táborunkból válogattam. A Székely Bertalan Múteremház parkjában, a melléképület műhelyében együtt voltunk felnőttek,

gyermek (a tanítók s a kisebb-nagyobb iskolások). Velünk tartott egy nemrég végzett, már ott dolgozó ELTE-s tanítványunk is. A tábori napok egyik fő vonala a maszk- és testdíszítések mentén haladt. Igyekeztünk „visszavezetni a természethez” a gyerekeket e témákban, megismertetni velük az eredeti funkciókat, formavilágot (a törzsi kultúrákét). Itt is volt szerepe az árnyvilágnak, pl. kinn a szabadban a karunkra vetülő növényi árnyék ornamentikájának fotózása, illetve magán a karon átrajzolása. Nagy fontosságú volt az újraalkotás, a saját alkotások az eredeti szellemiséget megtartva. Egyéni munkák, közös munkák. Bábok is. A tanítók is alkottak! Volt, amit a gyerekekkel, volt, amit egyéni. De mindig a közös térben.



12. kép: Galanga tábor – indián mítoszok



13. kép: Galanga – kézjelek



14. kép: Galanga – fejdísz, maszk

## 2.4. „Népek kultúrája/mesék, mítoszok” projekt, 2012

Hasonló témakört ölelt föl az ELTE TÓK bábos kurzusán a *Népek kultúrája/mesék, mítoszok* projekt (2012). Ennek részeként marionettjátékot készítettünk árnyjátékos jelenetekkel összekötve. A történetet a hallgatók állították össze egy láncolatát észak-amerikai nyugati parti indián népek meséiből. (A *Fukar Marok lakomája* című gyűjteményből csak egy-egy oldalt kaptak, mely továbbgondolva saját történetté állt össze.) Így a csoport minden tagja egy saját bábbal, egyazon történetben vehetett részt. (Akár a Tündér Ilona esetében).

Papírmasé fejű, textilruhájú (mindenféle „indián” kiegészítőkkal), 3-4 zsinóros, egyszerű marionettbábok készültek. Díszletünk, mint oly sokszor, a meglévő kisebb-nagyobb drapériáinkból lett rögtönözve. Működött egy pauszpapíros sámándob-imitáció is, melyre vetítve nagyon jól hatottak az árnyjátékjelenetek. Állatfigurák is szerepeltek a mesében. Ebben a közös játékban mindenki nagyon felszabadultan, elmélyülten alkotott (lásd *Fukar Marok lakomája* képek).



15-18. kép: Fukar Marok lakomája, ELTE, óvodapedagógus szakosok



### 3. Néhány további műhelymunka, ELTE TÓK, bábkurzusok

3.1. *Robotváros* (2016, 2019); *Űrsárkányok harca a földi Nagy Dobozsárkánnyal* (2014, 2018), *Űrhölgyek, földi hercegnők*. Azonos alaptárgyakból teljesen különböző, egyéni bábok készítése volt a feladat. A tárgyanimációs gondolkodás erőteljes bevetése, „ready made” élmények, bár itt nem konkrét vagy „tisztá” tárgyanimációról volt szó. A robotok „jellem”, legkülönbözőbb funkciói alakultak ki. Hulladékanyagok újrafelhasználásával és vegyes technikával készültek: műanyag, papírmásé a karaktert segítő mindenféle apró egyéb tárgyakkal összeillesztve. Rugóktól hajcsatig, csipeszen át számítógépes alkatrészekig. Nagyon változatos, egyedi megoldásokból jött létre sokféle karakterű robotfigura, együtt pedig egy bizarr, humoros, kedves, egyszerre merev és sürgő-forgó világot mutattak a filmdíszletek fotóiból montírozott játéktérben. Hátterek, zenék, hangeffektek keresésével egészült ki.



19. kép: Robotváros



20. kép: Mobilfejű sárkány





21. kép: Dobozsárkány, kávé kapszulatartó doboz fejekkel

### 3.2. Fedezzünk fel TEREKET! 2018, 2019

Időnként bevonjuk a diákokat a tantermen kívüli, épületen bévüli alkotásba. Lehetőség volt erre például a víz világnapja, a bábszínházak világnapja vagy egy mesekonferencia rendezvény (ELTE) kapcsán. Installációk jöttek létre a folyosók, ablakok, lépcsőházak, oszlopok tereinek felhasználásával, több esetben a konkrét épületelem „bábbá változtatásával”, pl. A Nagy Korlátszörny, Korlátbéka, Függőmacska, oszlopon az *Aranyhaj*, *Égig érő paszuly* meséje.



21. kép: Korlátszörny



23. kép: Korlátbéka



24. kép: Égig érő paszuly

A mesekonferencia megnyitójára egy rövid, de élménydús bábos mozzanat készült. Csengettyűk-zörgettyűk hangjaira „kiraktuk” a mesekonferencia szót betűbábokkal. Papírhengerekből, textillel és hozzá illő papírféleségekkel burkolva, absztrakt-dekoratív, de felismerhető bábbetűkből (kb. 20-25 cm-esek), melyeknek egy-egy testrésze még mozgatható is volt, főleg az állatfiguráké.

A „kimozdulás” megszokott alkotózónánkból nem csupán a látványbéli változatoság miatt fontos, tudjuk. Kiskortól kezdve evidens lenne, hogy az egyoldalú fókuszálás (kiszasztal-kispapír-szemünk s kezünk, ujjunk mozgásai, sőt ugyanez a monitorral, tablettel) kiegészüljön más típusú szemfixációval, mozgásokkal, térérzékeléssel. S ez ne csak nagy ritkán történjen.



25. kép: A Mesekonferencia betűbábjaiból

#### 4. Záró gondolat

A szegény ember kőlevele az időhiányt, a kevés óraszámot, a szűkös tantermet, a bábos műhelyhiányt, a zsúfolt csoportokat, a minimális anyag- és eszközkeretet jelképezi. Ehhez a terhelő kőhöz és üres vízhez azonban tanár és diák egyaránt hoz fűszereket és „levesbe valókat”, szellemi és tárgyi értelemben is. De egyre-egyre nehezebb. Bár a bábjáték elta-  
poshatatlan és legyűrhetetlen, amíg csak megvannak a tenyereim és ujjaim, s találok hozzá akár egy papírgalacsint, mégiscsak az lenne haladó és jövőbe mutató, ha kellő feltételekkel dolgozhatnánk, ha a táborok értékeit az „órarend szerinti” időkeretben is jobban megtalálhatnánk. A minden irányú maradandóság érdekében, az elmélyítés érdekében, a minden irányú képességek és gondolatok fejlődése érdekében, a *gyermeki alkotókéde* érdekében.



25. kép: Arcpárok – diákmunkák, ELTE, óvodapedagógus szakosok

*A fotók a szerző munkái.*

---

**Név:** Bércesi-Dienes Erika

**Munkahely:** Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar,  
Vizuális Nevelési Tanszék

**Beosztás:** művésztanár

**Szakmai bemutatkozás:** Bércesi-Dienes Erika képzőművész, jelmez-, díszlet-, bábtervező, művésztanár. Sárospatakon születtem 1964-ben. Tanulmányaim: Képző- és Iparművészeti Szakközépiskola, Budapest (textil szakon); Comenius Tanítóképző Főiskola, Sárospatak (rajz szakkollégium), Magyar Képzőművészeti Egyetem (díszlet-, jelmeztervezés szak). 25 éve a budapesti ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Vizuális Nevelési Tanszékén dolgozom. Vizuális nevelést, bábjátékot tanítok. Tanszéki kiállításunk (tanárok és diákok munkáiból is) többször volt Budapesten. Sok tanfolyamon, szakkörben is részt vettem mint művésztanár, gyermekekkel, felnőttekkel. Terveztem bábszínpadi előadásokat is. Gödöllőn és a megyében számos kiállításon szerepeltem a Gömb Alkotócsoport tagjaként.

BAGI MÁRTA ANNA

## A FELNŐTTKOR MŰVÉSZETEK IRÁNTI ÉRZÉKENYSÉGÉNEK MEGALAPOZÁSI LEHETŐSÉGEI AZ ÓVODÁBAN

### Absztrakt

Óvodai környezetünk minden szegletét a gyermekek szemszögéből, életterük figyelembevételével tervezzük (színek, formák, hangulatok). Galériánkban kortárs művészeti alkotásoknak adunk helyet, amelyek közel állnak a gyerekekhez, üzenetet fogalmaznak meg számukra. A gyermeki tevékenységek közül az irodalmi, zenei, vizuális és mozgásos programokban tudjuk leginkább közvetíteni a művészeteket. Fontos szempont, hogy értéket közvetítsünk, ez alapján válogassunk zenei, irodalmi anyagot. Alkotónapokat szervezve próbálhatják ki magukat a gyerekek a különböző művészeti területeken. Kiemelten foglalkozunk a bábjátékkal, annak fejlesztő hatásával. Hiszünk abban, hogy ha kisgyermekkorban érzékennyé tesszük a gyerekeket a művészetek iránt, fogékonyabbak lesznek erre a műfajra idősebb korukban is.

**Kulcsszavak:** művészeti tartalmak; ovigaléria; alkotónap; családi programok

Antropológiai kutatások igazolják, hogy maga a művészet, a művészi alkotás az emberi lét olyan elválaszthatatlan velejárója, mint a rokonsági rendszerek vagy a hit valamilyen természetfeletti erő létezésében. A művészeti alkotókészség eredete ugyanabban az emberi lényegben található, amely lehetővé teszi, hogy a közvetlen szükségletein túlmenően termeljen, juttassa érvényre az esztétikum törvényeit (*Dudás, 2015*). Az amatőr művészeti tevékenység nagymértékben hozzájárulhat az egyén társadalmi integrációjához és a társadalom harmonikus működéséhez, igen jelentős pozitív hatást tud gyakorolni a benne részt vevők életére. Egy 2005-ös felmérés szerint a magyar lakosság 28%-a foglalkozott valamilyen művészeti tevékenységgel. Ez a 14–70 éves lakosságra vetítve mintegy kétmillió embert jelent (i. m.). A művészet gyakorlása és a művészetterápia jótékony hatása már a demenciában és az Alzheimer-kórban szenvedő betegek esetében is bizonyított. A beteg embereknek nemcsak a kapcsolatai javulnak a művészet segítségével, de a nyelvi



kommunikációban keletkezett zsákutcák is megnyílnak a kreativitással foglalkozó beteg személyek előtt, hiszen önmagukat egy másfajta képességgel próbálják kifejezni.

Óvodánk, a Zuglói Napraforgó Óvoda Pedagógiai Programja azt tűzte ki célul, hogy az ismeretanyagot a művészetek eszközein keresztül adja át, ezen keresztül fedezteti fel a világot.

Óvodai környezetünk minden szegletét a gyermekek szemszögéből, életterük figyelembevételével tervezzük. Amit nekik szeretnénk megmutatni, azt az ő magasságukban helyezzük el. Kiemelten figyelünk az összehatásokra (színek, formák, hangulatok). Állandó néprajzi kiállításunkat folyamatosan bővítjük, gondozzuk. Igény szerint tárlatvezető sétákkal mesélünk és meséltetünk a kiállított tárgyakról, eszközökről.

A tanulás tervezésekor olyan – általuk korábban összeállított – irodalmi és zenei ajánlásokból válogatnak pedagógusaink, amelyek őrzik a magyar népi kultúra értékeit, ízes nyelvezetét, sajátos dallamvilágát. Több kollégánk rendelkezik olyan speciális képesítéssel, amely hitelesen képviseli ezt a népies vonalat óvodánkban. Népi iparművész–nemez-elő, „Néptánc és népi játék alapú készség és képességfejlesztés”, valamint az „Így tedd rá” képzéseken részt vevő kollégáink az elsajátított módszereket alkalmazva tervezik a gyermekek mindennapjait.

Nevelőtestületünk helyet ad azoknak a kiemelt napoknak (pl. a magyar kultúra napja, a költészet napja, bábjátékos világnap, a festészet napja), amelyek a művészetekhez köthetők. A hazafias ünnepek közül március 15-ét tudjuk igazán közel hozni az óvodások érdeklődéséhez, tartalmát érthetően lefordítani nyelvükre. A jelképekkel, az esemény fő szereplőivel, az óvónők kórusa által tolmácsolt huszárnótákkal sajátos élménnyel gazdagodik a gyerekek az ünneppel kapcsolatban.

Az Újvidék sétány épületében alkotónapot indítottunk havi rendszerességgel. A négy csoportszobában négyféle művészeti ág mentén telik a délelőtt. A választható tevékenységek:

- A NÉPI KISMESTEREK kézműves foglalkozáson,
- a KOMÉDIÁSOK bábos drámafoglalkozáson vesznek részt,
- a KIS VIRTUÓZOK dallamokat faragnak,
- a TÁNCOS LÁBAK népzenei dallamokra a gyermektánc alapjaival ismerkednek.

Minden óvódás maga döntheti el, hogy az adott napon melyik csoporthoz csatlakozva szeretné kiteljesíteni magát. Lehetőség nyílik minden alkalommal mást-mást kipróbálni, de akár elköteleződhetnek egy-egy művészeti ág mellett is.

2020. január óta Micsa Mónika bábszínész, bábrendező, drámapedagógus vezetésével, heti rendszerességgel szerveződik komédiás foglalkozás, ahol játékos gyakorlatokon

keresztül a gyerekek érzelmi intelligenciáját, szocializációs kompetenciájuk erősítését, kommunikációs megnyilvánulásait alapozzuk. Évek óta – napirendbe építetten – heti rendszerességgel szervezünk táncházfoglalkozást óvodásainknak. Havonta két alkalommal vendégünk Tálás Ági és zenekara, akik élő népzenet szolgáltatnak a táncfoglalkozáshoz. Kiemelt fontosságú számunkra a bábjáték, ami pedagógiai és művészetközvetítő céllal is megjelenik intézményünkben. Minden alkalmat megragadunk arra, hogy sokféle technikájú bábozat mutassunk be, és azok használatát meg is tanítsuk. Nem beülünk egy előadásra, hanem megtanítjuk, hogyan kelhetnek életre a játékok körülöttünk – akár minden nap –, hogyan játsszunk magunknak és egymásnak.

Jeles napokhoz kötődően évszakonként a családokkal ünneplünk. Ősszel a szüreti bál, télen a Luca-nap, tavasszal a tavaszébresztő, nyáron a nyárköszöntő alkalmával tervezünk a családokkal tölteni egy-egy délutánt. Az egyes ünnepi alkalmakat azonos tematikára építve más-más tartalommal töltjük meg. Azonos tematika: élő népzene, mobil kemencében sült népi ételek, játékos feladatsor közösen a szülőkkel. Eltérő vonások: táncház, fényjátékok, népi játszóház, komolyzenei koncert gyermekversekkel. Ezeket az alkalmakat egészíti ki a Márton-napi lámpás felvonulás és az adventi bábost. Havonta egy alkalommal mesedélután hirdetünk, ahova szintén a családokat várjuk egy képzett mesemondó foglalkozására. Hisszük, hogy a gyerekekkel az óvodában közösen átélt alkalmak alapot adnak egy otthoni jó beszélgetéshez, élményt nyújtanak a család minden tagjának, érzékennyé teszik a családokat a művészetek iránt. Többek között ezért szervezzük ezeket a programokat.

Az óvónők kórusának produkcióját évente több alkalommal is hallhatják a gyerekek. A karácsonyi hangversenyen, a huszárnótákon túl igyekszünk képviseltetni magunkat többször is a Budapesti Óvodapedagógusok Kórustalálkozóján.

Az Emma-napi vigasságoknak nagy hagyománya van óvodánkban. Ennek a hétnek minden napján valamilyen kulturális program színesíti a mindennapokat. Bábosok, zenészek, kézművesek vendégeskednek, maradandó élményt nyújtva gyermekeinknek. Volt olyan alkalom, amikor szülőkből verbuválódott zenekar fogadta kamaraesttel az érdeklődőket. Szeretnénk évente egy alkalommal felkérni a hivatásos zenész szülőket, hogy színesítsék a zenei palettát óvodánkban.

A Zuglói Napraforgó Óvoda Emma utcai épülete tágas aulával rendelkezik. Ezt a lehetőséget kihasználva 1991 óta *Ovigaléria* működik itt. A művészetek sokféleségét igyekszünk bemutatni óvodásainknak, családjaiknak és a hozzánk ellátogatóknak. A gyerekek munkáin túl olyan grafikusok, alkotóművészek munkáit is igyekszünk bemutatni, akik az óvodás gyermekek számára is mondanivalóval szolgálnak. Gyermekkönyv-illusztrátor és festőművész kiállítása szerepelt ebben az évben a tervek között. Együttműködési



megállapodást kötöttünk az Igazgyöngy Alapítvánnyal, hogy kis művészeik alkotásait be tudjuk mutatni. Nagyon fontosnak tartom, hogy a különleges gyermekalkotások is helyet kapjanak, mintául szolgálva óvodásaink számára. Állandó, illetve időszaki kiállításainkat értékmertő céllal tervezzük, gondozzuk.

Ugyanilyen fontosnak tartom, hogy dramatikus és bábjátékot is lássanak egymástól a gyerekek. Az aulában szervezett közös ünneplések, bemutatkozások erre nagyon jó lehetőséget biztosítanak. Különösen izgalmas, amikor a másik épületből érkeznek vendégszereplők, pl. farsang alkalmával. A Meseláda Bábcsoport tagjaként több előadásunkat is be tudtuk már mutatni az óvodában.

Kerületi munkaközösség-vezetőként szervezem ötödik éve a Zuglói Pedagógiai Napokat, második éve a Zuglói Bábfesztivált. Ennek köszönhetően óvodánk pedagógusai első kézből értesülnek az ingyenes vagy kedvezményesen elérhető kulturális programlehetőségekről. A Zuglói Civil Házban szerveződő előadásoknak, kiállításoknak rendszeres látogatói vagyunk.

Ha ezek az élmények állandóan jelen vannak a gyerekek életében, érzékenyekké válnak, nyitottak lesznek a művészetekre, mely nyitottság – jó esetben – végigkíséri egész életüket.



1. és 2. kép: Közös játék a Zuglói Bábfesztiválon, 2013

Fotók: Gladys Zoltán

## Irodalom

Dudás K., Az amatőr művészeti tevékenység hatása a szubjektív életminőségre és a lelki egészségre, *Kulturális Szemle*, 2015. október 28., <http://www.kulturalisszemle.hu/3-szam/hazai-tudomanyos-muhely/dudas-katalin-az-amator-muveszeti-tevekenyseg-hatasa-a-szubjektiv-életminosegre-es-a-lelki-egeszsegre> (letöltve: 2015. 10. 30.)

**Név:** Bagi Márta Anna

**Munkahely:** Zuglói Napraforgó Óvoda

**Beosztás/foglalkozás:** óvodapedagógus, intézményvezető

**e-mail:** mabagi0122@gmail.com

**Szakmai bemutatkozás:** 1985 óta vagyok óvodapedagógus. Harminchárom évig dolgoztam a Zuglói Meseház Óvodában, hosszabb időn keresztül tagintézmény-vezetőként is. 2018 óta a Zuglói Napraforgó Óvoda vezetője vagyok. 2006-ban tanügyigazgatási szakértői képesítést szereztem az Eszterházy Károly Főiskolán. 2016-ban mesterprogramot megvalósító mesterpedagógus lettem. 1999-ben bábszínész oklevelet szereztem. Bár gyermekeim születése után az óvodába mentem vissza dolgozni, a bábbal, bábjátékkal való kapcsolatom nem szakadt meg, a mai napig élő. 2012 óta a Meseláda Bábcsoport tagja vagyok, amellyel hazai fellépéseken túl több nemzetközi fesztiválon (Karakulit, Unima) is képviseltük hazánkat. 2014-ben lettem a Magyar Bábjátékos Egyesület vezetőségi tagja, ezzel egy időben az „Óvodai művészetek és értelmi nevelés” kerületi munkaközösség-vezetője. Számos szakmai és bábos rendezvényt (pl. Gyermekbábos fesztivál regionális válogatói, Pedagógus bábjátékos találkozó, Zuglói bábfesztivál, Paraván karaván bábfesztivál, Zuglói Pedagógiai Napok) szervezek, sok esetben zsűrizem a produkciókat. Több publikációm is megjelent kreativitásfejlesztés és bábos témában.



KUSTÁRNÉ ALMÁSI ZSUZSANNA

## BÁB ÉS DRÁMA A HITOKTATÁSBAN. BIBLIAI TÖRTÉNETEK FELDOLGOZÁSA A BÁB ÉS DRÁMA ESZKÖZEIVEL

### Absztrakt

A bábjáték hitoktatásban való alkalmazási lehetőségeinek feltárásához elsőként szükséges a katechézis – vagy ismertebb nevén a hitoktatás – fogalmának, célcsoportjának, céljának és anyagának meghatározása és körüljárása. A már kisgyermekkorban elkezdődő vallásos nevelés több szempontot is felvet a bibliai történetek feldolgozásával, átadásával kapcsolatban. Ezek az ősi történetek ugyanis nem gyerekeknek és gyerekekről szólnak, ezért a pedagógusnak, lelkésznek ismernie kell az adott korosztály világképét, gondolkodásmódját, fejlődéslélektani, illetve valláslélektani szintjét. A történetek csak ezeknek a figyelembevételével érhetik el hatásukat, különben gátolhatják vagy negatív módon befolyásolhatják a gyermek istenképének, illetve hitének kibontakozását, fejlődését.

A bábjáték kiváló módszere lehet a „történetmondásnak”, illetve hagyományozásnak, mivel indirekt módon, az átélés útján segíti azoknak a megértését és adaptálását. A cél ugyanis nem elsősorban az információk átadása, hanem sokkal inkább az üzenetközvetítés vagy a szemléletformálás. A történetek feldolgozásának módszertani lépései megegyeznek a mesék vagy más irodalmi szövegek dramatizálásával, ugyanakkor túl is mutathatnak azokon, hiszen szakrális szövegekről van szó, amelyek egzisztenciálisan érintik az embert. A feldolgozás – gyerekekkel vagy egyedül – komplex folyamat, a személyes üzenettől egészen a játékban való feloldódásig.

**Kulcsszavak:** katechézis, hitfejlődés és istenkép, bibliai történetek, bábjáték

### Bevezetés

Mindaz, ami létrejött a *Teremtő* szava által, és születik azóta is, számtalan (fel nem sorolható) formát ölt, szint kap folytonos változásban és váltakozásban. A teremtő erő

megnyilvánulni akar, formát öltetni, kiválni, létrehozni. *Creare est semper novum facere*, azaz a teremtés mindig az új előhívását jelenti.

Mi magunk pedig részei és részesei vagyunk ennek a teremtő folyamatnak, és nem csupán úgy, mint külső szemlélők, akik objektíven, bizonyos távolságból nézik a világot és annak jelenségeit, hanem mint akik maguk is hordozzák a teremtő szellemiséget, a létrehozás, alkotás képességét. Mivel tehát az alkotás ennyire sajátja az emberi létnek, kimondhatjuk, hogy minden, amit létrehozunk, rólunk szól.

Az ember keze munkája, szellemi alkotása által fogalmazódik meg egy-egy korszak világszemlélete, gondolkodásmódja, eszmeisége. Ha csupán a történelem során született képeket, műalkotásokat raknánk egymás mellé, átláthatóvá válna, hogy az egyes korszakokban miként gondolkoztak az emberről, miben hittek, vagy éppen mit utasítottak el, mit jelentett a szépség, a testiség, milyen istenkép határozta meg a lelkiiséget. Sőt nem csupán magasztos témákról, de a hétköznapi életéről is tájékozódhatnánk, szokásokról, életmódról. Éppen ezért érdemes és szükséges odafigyelni a mindenkori művészetre, annak irányzataira, törekvéseire, az úgynevezett „imázusra”, amit az ember maga köré épít. Nekünk, kortársaknak is.

Különösen fontos lehet ez az egyháznak, hiszen ahhoz, hogy reflektáljanak korunk problémáira, kérdéseire, szellemiségére, elengedhetetlenül szükséges az, hogy lássák, értsék a mai embert. Másrészt az egyháznak, a hívő embernek is adott a lehetőség, hogy színeken, formákon keresztül adja át mindazt, ami rábízott. Teheti mindezt annak tudatában, hogy ez nem cél, hanem eszköz, lehetőség arra, hogy a benne mélyen gyökerezőt, a látszólag kifejezhetetlent kifejezze, megfogalmazza.

Ez a fajta kölcsönösség vallás és művészet között korántsem mai jelenség, hiszen a kettő gyökerei már ősidők óta összefonódnak. Végso soron mindkettő ugyanazt a célt szolgálja: rámutatni arra a valóságra, amely a látszaton túl van, és mutatni az utat afelé. Indiában a művészt úgy nevezik, hogy *az ember, aki az égben jár*. Vallás és művészet – ha hiteles – onnan felülről kapja az ihletet, az éltető lelket és a teremtő erőt.

Az emberi alkotókészség kifejeződésének számtalan formája, megnyilvánulása van: a zene, az irodalom, a képzőművészet, a színház és ezek megannyi fajtája, műfaja, de ide sorolhatjuk azt a fajta kreativitást is, amely az élet megannyi területén nap mint nap megnyilvánul. Jelen írásban egy olyan művészeti ágra szeretném felhívni a figyelmet, amelyben sokkal több lehetőség rejlik, mint gondolnánk. Ezt nem csupán általánosságban teszem, hanem konkrétan az egyházban való megjelenésére, alkalmazására vonatkoztatva. A bábjáték, bábművészet magában rejt ugyanis annak lehetőségét, hogy az alkotót és nézőt egyaránt mély átéléshez vezesse.

*Jelenits István* megfogalmazása szerint a költészet, ha kellett, lábujjhegyre állt, hogy elérje a transzcendenst. Az általam felvetett téma nem megszokott, hiszen nem feltétlenül és

szorosan kapcsolódik sem a teológiához, sem a bábjátékhoz, mégis lehet egyfajta „lábujj-hegyre állás”. Törekvés arra, hogy a ránk bízott üzenet, az evangélium minél többek számára átadható és befogadható legyen. Egy kicsit megérinthető legyen a transzcendens.

## 2. A katechézis fogalma, célja és célcsoportja

A köztudatban ismert hitoktatás kifejezés nem túl szerencsés átfordítása mindannak, amit a katechézis eredeti fogalma magába foglal. A hitoktatás szó ugyanis két részből áll, amelyek bizonyos szempontból ellentmondanak egymásnak. Az „oktatás” egy olyan tanítási folyamatra utal, amelynek során információátadás történik, és mindez egy olyan teológiai-egzisztenciális fogalomra vonatkozik, amely valójában ellenáll a tényeknek, illetve túlmutat azokon.

„A hit pedig a remélt dolgokban való bizalom, és a nem látható dolgok létéről való meggyőződés” (*Biblia, Zsid11,1*) – mondja Pál apostol, ami azt jelenti, hogy kognitív módon elsajátítani nem lehet, csak átélni. Teológiai nyelven szólva a hit ajándék, méghozzá Isten ajándéka. Ugyanakkor Péter apostol levelében azt olvassuk, hogy a hit nem lehet egy elvont eszmeiség, hanem gyakorlattá, létté kell válnia – ehhez pedig szükségesek a cselekedetek (méghozzá a jó cselekedetek) és a tudomány vagy ismeret is. „Éppen ezért minden igyekezetetekkel törekedjete arra, hogy hitetekben mutassátok meg az igaz emberséget, az igaz emberségben ismeretet, az ismeretben önuralmat, az önuralomban állhatatosságot, az állhatatosságban kegyességet, a kegyességben testvéri szeretetet, a testvéri szeretetben pedig minden ember iránti szeretetet. Mert, ha ezek megvannak és gyarapodnak bennetek, nem lesztek a mi Urunk Jézus ismeretében sem tétlenek, sem terméketlenek.” (*Biblia, 2Pét1, 5-7*)

Ez a bibliai idézet összefoglalja mindazt, amit a katechézistről vagy ismertebben a hitoktatásról tudni érdemes.

A „katécheó” görög szó többféle jelentéssel bír: profán értelemben ’értésít, tudósít’, kegyességi jelentésben ’tanít, oktat, tanítást ad, megtanít valamire’. A katechézis folyamata pedig eredetileg a keresztségre történő előkészítést jelentette. Ebben az értelemben inkább mint beavatási folyamatra kell gondolnunk.

A hitoktatás vagy katechézis tehát nem a hit elsajátíttatását jelenti, hanem azoknak a tanításoknak az átadását, amelyek a keresztyén hithez kapcsolódnak. Ide sorolhatjuk a Biblia tanításait, történeteit, a dogmákat, tantételeket, etikai tanításokat, imádságokat, hitvallásokat, énekeket. Ezen a ponton merül fel az a kérdés, hogy ha hitet nem „adhatsz”, „közhelhetünk”, ugyanakkor van egy seregnyi ismeret, amit tanítunk, akkor hogyan lehet, illetve fel lehet-e oldani ezt a disszonanciát. Mi tehát a hitoktatás célja, motivációja?

A tanítás-tanulás folyamata kétféle lehetőséget ad: egyrészt a kognitív tudásátadás során elsajátíthatunk, megismerhetünk dolgokat, sőt reprodukálhatjuk is azokat, de ez a tudás valójában nem válik a sajátunkká. Van azonban olyan tanulási folyamat is, amikor azzal, amit hallok, látok, tanulok, olyan szinten azonosulok, hogy az beépül a személyiségembe, azaz interiorizálódik. Ezen alapul a mindenkori mester és tanítványa kapcsolat. Nem kérdés tehát az, hogy a normák, erkölcsi értékek, vallási tanítások esetében az a kíváncsi, hogy „eggyé váljunk” velük. A katechézis célja tehát az, hogy ne csupán információátadás történjen, hanem olyan életörömet, bizalmat, reménységet előhívni segítő tudásátadás, amely egy életen keresztül elkíséri az embert, és kapaszkodót, reménységet jelent, amikor szükséges.

Ahhoz, hogy ez valósággá váljon, ideális esetben kialakul a már említett mester-tanítvány viszony, de ez a mai iskolarendszerben, a hitoktatásban is szinte lehetetlen a tananyag, a gyereklétszám, az óraszám és sok más körülmény miatt. Mégis, ma is kulcsfontosságú a tanító vagy a katechéta<sup>1</sup> szerepe. A hitelesség ebben az esetben elengedhetetlen, ami azt jelenti, hogy a hitoktató nemcsak kognitív, racionális tudást hordoz, hanem tapasztalati tudást is, azaz átéli, megéli és sajátjának érzi azt, amit tanít.

„Löb rabbi, Szára fia, a rejtőzködő caddik, aki a vizek folyását követve bejárta a földet, hogy megváltsa élőket és holtak lelkét, így szólt: – Nem azért mentem a Maggidhoz, hogy a Tant halljam tőle; hanem csak azért, hogy lássam, hogy húzza föl nemezbockorát és hogyan köti meg.” (Buber, 1995, 189. o.)

Nemcsak az a fontos tehát, amit mondunk, tanítunk, hanem az is, ahogyan, és nem utolsósorban, az is, hogy kiknek. Ha megnézzük a katechézis célcsoportját (célcsoportjait), azt látjuk, hogy nagyon széles spektrumon mozog: óvodás korosztálytól (3 éves kortól) egészen a felnőttekig. Ennek ténye felvet egy további problémát a hitoktatással kapcsolatban. Míg egy ember életében az elsajátítandó ismeretek fokozatosan épülnek egymásra (például az óvodában megtanuljuk, hogyan kell bekötni a cipőfűzőt vagy késsel-villával enni, de még nem kell tudni a matematikai egyenletek megoldását), addig azt láthatjuk, hogy a katechézis „anyaga” ugyanaz óvodáskorban, mint felnőttkorban. Ugyanazt a *Bibliát*, ugyanazt az éneket, imádságot tanuljuk kisgyermekkorban, mint a felnőttkorú katechumenus.<sup>2</sup> Éppen ezért nagyon fontos az, hogy a hitoktatásban differenciáltan kezeljük a különböző korosztályokat, pontosan ismerjük és értjük az adott korosztály fejlődéslélektani és valláslélektani szempontjait, és ahhoz igazítsuk mondani-valónk befogadhatósági szintjét. „Tejjel tápláldalak titeket, nem kemény eledellel, mert még nem bírtátok volna el” (*Biblia, 1Kor3,2*) – mondja Pál a korinthusbelieknek.

---

<sup>1</sup> A katechéta az a személy, aki a katechézis folyamatában a tanítást végzi.

<sup>2</sup> A katechumenus az a személy, aki a katechézisben részesül.



Nem adhatunk annál többet, mint amit a hallgatók, tanítványok képesek befogadni és megemészteni, különben nem valósulhat meg az azonosulás, megértés folyamata. A fejlődést nem szabad és nem lehet siettetni.

„Én ültettem, Apollós öntözte, de a növekedést az *Isten* adta. Úgyhogy az sem számít, aki ültet, az sem, aki öntöz, hanem csak *Isten*, aki a növekedést adja.” (*Biblia, 1Kor3,6-7*)

### 3. A gyermek világa, hitfejlődése és istenképe

„Nem a gyermek a még tökéletlen felnőtt, hanem a felnőtt a már tökéletlen gyermek. Ebből a nézőpontból a gyermeket nem kezdetleges, egyszerű lénynek kell tekintenünk, akihez le kell ereszkedni, hanem egy olyan kozmikus lénynek, akihez felnőttként felemelkedhetünk, hogy eljuthassunk az ő értelmén kívüli fantáziavilágába. Így maradhatunk gyermeklelkű felnőttek, akik nem a törpék között akarnak óriások lenni, hanem a törpék között derekabb törpék, mint a többiek.” (Weöres, 1998, 417–418. o.)

Ez a fenti idézet összecseng azzal a bibliai gondolattal, amelyet nagyon sokszor idézünk *Jézusnak* a gyerekekhez való viszonyával kapcsolatban, viszont nagyon kevészer vesszük igazán komolyan: „Bizony, bizony mondom nektek, ha meg nem tértek, és olyanok nem lesztek, mint a kisgyermek, nem mentek be a mennyek országába.” (*Biblia, Mt18,3*)

Mindkettő arról szól, hogy a gyermek más, mint a felnőtt, és nekünk ezt a „másságot” nagyon komolyan kellene vennünk, úgy, hogy nem mi igazítjuk a magunk világához a gyermeket, hanem megfigyelve és megértve azt, mi tanulunk abból.

Amikor egy kisgyermek bekerül az úgynevezett oktatási rendszerbe, még a világ megismerésének kezdetén van. Rendkívül kevés tapasztalattal és ismerettel rendelkezik, viszont annál nagyobb bátorsággal és nyitottsággal, hacsak nem érte komoly trauma már a kezdet kezdetén. A világban való eligazodás, boldogulás tekintetében tőlünk, felnőttektől függ, de ez egy kisgyermeknek természetes, és szívesen hagyatkozik az őt körülvevő felnőtt világra. Ugyanakkor ez egy érzékeny időszak, hiszen ez a nyitottság egyúttal kiszolgáltatottá is teszi a kisgyermeket. Azt eszi, amit kap, testi-lelki-szellemi értelemben egyaránt. A mindenkori felnőtt társadalom felelőssége az, hogy mivel „táplálja” a következő generációt.

Ha figyelmünket ismét a katechézisre irányítjuk, azt láthatjuk, hogy nagyon nehéz, teológiai, absztrakt fogalmakkal dolgozik. Néhány ezek közül, a teljesség igénye nélkül: *bűn-bűnhődés-eredendő bűn; megváltás-megtérés-megszentelődés; jó és rossz mint erkölcsi kategóriák; irgalom-kegyelem; öröklét-mennyország, feltámadás; csoda stb.* Az *Istenről* szóló tanítások sem kevésbé elvontak: *Örökkévaló, Mindenható, Gondviselő, Teremtő, Szentháromság stb.* Ezeket a gyerekek (de a felnőttek nagy része sem) nem értik, távol áll gondolkodásmódjukról.

Az mindannyiunk előtt ismert és elfogadott tény, hogy az ember születésétől kezdve különböző fejlődési szakaszokon megy keresztül, amelyeknek megvannak a sajátos jellemzői, tapasztalatai, krízisei. Ugyanilyen út jellemzi a vallásos vagy hitbeli fejlődésünket,<sup>3</sup> amelynek központi kérdése az istenkép alakulása. Testi-lelki-szellemi fejlődésünk során istenképünk is változik. A gyermeki istenkép tehát nem ugyanaz és nem ugyanolyan, mint a felnőtté, hiszen a korai életszakaszokban a gyermek még képekben és szimbólumokban gondolkodik, tehát ekkor még nem beszélhetünk absztrakt, elvont istenképről, hanem antropomorf vagy mitológiai istenképről, amelyet a gyermek fantáziája, képzelőereje alakít.

*Karl Frielingsdorf Istenképek* című könyvének elején a kisgyermek istenképével kapcsolatban arról beszél, hogy a gyermek *Isten*ről szóló elképzeléseit hosszú ideig befolyásolja a szüleivel (elsősorban az anyával) való kapcsolat, illetve az a szociokulturális környezet, amelyben él. (Frielingsdorf, 2007) Nem meglepő tehát, hogy a kezdet kezdetén a gyermek istenképe a szülőképpel azonos, hiszen az első istentapasztalatokat az ember az anyával való kapcsolatából szerzi. Ebben a kapcsolatban a még szavakkal ki nem mondható állapotok jutnak kifejeződésre, úgymint az egységélmény, az ősbizalom, az elrejtettség érzése, az elhagyatottságtól való félelem, az otthon-lét érzete. Óvodáskortól viszont ez a kép már differenciálódik, a tágabb kapcsolati háló is alakítja, de csak a késői gyermekkorban kezdődik meg az istenkép elszellemiesítése, és kamaszkorban absztrahálódik. Ebben a már tulajdonképpen felnőtt istenképben valamennyi – az istenkép szempontjából jelentős – tapasztalat benne van, összegződik. Nagyon fontos tehát az, hogy a kisgyermek milyen „mintákat” kap, milyen tapasztalatokat, élményeket gyűjt *Isten*ről, egészen születésétől kezdve.

„Ha *Isten*ről beszélünk, tudnunk kell a gyermeklélektan és a gyermek-valláslélektan tapasztalataiból a következőket: amelyek gyerekeknek nincs tapasztalata a szeretetről, akár azért, mert szűkkeblű és mostoha volt hozzá az anyja, akár más okból, az aligha foghatja föl az örömhírt: az *Isten* szeretet. Érzéketlenné válhat a hit és az evangélium minden kérdésével szemben. S az anyaszentegyház is mint fogalom, idegen, sőt riasztó lesz számára.” (Gyökösy, 1998, 123. o.)

Ugyanilyen fontossággal bír az apa képe is, hiszen sokáig a mennyei Atya képe összekapcsolódik a földi apáéval. Ha az apa állandóan zsörtölődő, fegyelmező, megrovó, büntető, akkor a gyermekben kialakuló istenkép is hasonló lesz: olyan *Isten*, aki elől jobb elrejtőzni. „A gyermek számára így lesz az *Isten* jóságos, vagy haragos, hatalmas, vagy

3 Fritz Oser és Paul Gmünder a vallási ítéletalkotás fokozatait vizsgálták különböző korosztályokban. Hat fokozatot állapítottak meg, amelyek emelkedő sorrendben következnek egymás után. James W. Fowler pedig nem vallási fejlődésről beszél, hanem „hit-fejlődésről”. A hitet nemcsak vallásos értelemben fogja fel, hanem az ember életcél, létértelmet kereső mivoltából indul ki. (Schweitzer, 1999)

semmitmondó, kiszámíthatatlan, vagy olyan valaki, akire mindig számítani lehet, s aki valóban szeret. Mondanunk sem kell – mutatis mundis – ez a katechéta magatartására is vonatkozik.” (Gyökössy, 1998, 124. o.)

Témánk szempontjából ez azért lényeges, mert minden egyes bibliai történet feldolgozásakor, magyarázatokor, átadásakor mi magunk is közvetítők vagyunk, egy *Istenről* szóló „képet” közvetítünk. Fokozottan igaz ez az olyan módszerekre, mint a bábjáték vagy a dráma, amikor konkrét „képeket” kínálunk.

#### 4. A bibliai történetek

*Isten* azért teremtette az embert, mert szereti a meséket – tartja a zsidó közmondás. Talán ezért van az, hogy az *Isten* kinyilatkoztatását tartalmazó könyv java része történetekből áll össze, és nem filozófiai elméletekből vagy teológiai értekezésekből. Ez azt jelenti, hogy mindazt, amit *Istenről*, a világról, az emberről és önmagunkról tudni érdemes, a *Biblia* viszonyrendszereken keresztül tárja elénk. Az *Isten* és ember közötti kapcsolat, illetve az ember-ember közötti kapcsolat lényege, szépsége történetekben nyilvánul meg legigazabban. A megbocsátás ereje például *József* története által lehet ránk hatással, az *Isten* szeretetéről pedig nem mint fogalomról olvashatunk, hanem *Jézus* történetén keresztül átélhetjük, részeseivé válhatunk.

A zsidó-keresztény gondolkodásban tehát a történetek kiemelkedő fontosságúak mind egyéni, mind közösségi szinten. A történetekre ugyanis mindig reflektálunk, mert felszínre hozzák saját élményeinket, és érzelmileg megmozgatnak, azaz hatással vannak ránk.

A keresztény világképben a világ folyása is egyetlen történetként jelenik meg, amelynek van kezdete és vége: ez az úgynevezett üdvtörténet. Ennek vagyunk mi is részei saját történeteinkkel, sorsunkkal.

Bármennyire is színes és izgalmas a *Biblia* világa, le kell szögeznünk, hogy nem gyerekeknek és gyerekekről szóló szövegekről van szó. Sok esetben ugyanis tükröt tartva elénk, idealizálás nélkül, realisztikusan ábrázolják az ember világát. Gyakran olyan nehéz kérdéseket vetnek fel, mint a testvérgyilkosság, árulás, csalás, áldozathozatal, féltékenység stb. Sőt, sok esetben azzal szembesülünk, hogy az isteni igazságosság teljesen más, mint az emberé, *Isten* döntései, tervei szuverének, egyáltalán nem sztereotipak. Ezért nem lehet moráltankönyvként gondolni a *Bibliára*, sőt ha figyelmen kívül hagyjuk a gyermek érzelmi befogadási szintjét, célt téveszthet az az igyekezet, hogy a bibliai történeteket erkölcsi tanulsággal bíró példázatokként kezeljük, és úgy adjuk át a gyerekeknek. Ehelyett inkább szorongást, félelmet, bizonytalanságot gerjeszthetünk a nem jól megválasztott és nem a megfelelő időben és magyarázattal elmondott történetekkel.

Tovább nehezíti a megértést (sokszor még felnőtteknél is) a több ezer éves kulturális szakadék, ami a bibliai szövegek és a mi világunk között tátong. Nyelvezetük is nehézkes, és a legtöbb esetben sűrített közléseket tartalmaznak. Ezek megértéséhez és befogadásához olyan kulturális, történelmi háttértudásra van szükség, amellyel a kisgyermek még nem rendelkezik.

Sokan úgy hidalják át ezeket a nehézségeket, hogy meseként kezelik a bibliai történeteket, míg mások éppen ellenkezőleg, a szó szerinti értelmezés mellett érvelnek. Mindkettő szélsőséges elképzelés, és a katechézisben tévútra vezet. Ha megvizsgáljuk a bibliai szövegeket, azt látjuk, hogy nagyon sokféle műfajban íródtak. Találhatunk köztük más népektől vagy közös kultúrkincsből átvett meseelemeket, egészen rövid meséket is, de a bibliai történetek és a mesék műfajilag nem azonosíthatók. Először is tudjuk azt, hogy az archaikus mesék nagy része szimbolikus térben és időben játszódik, ami a bibliai történetek legnagyobb részére nem jellemző. A szereplők között is van különbség, hiszen a mese általánosít, tipizál, míg a Bibliában hús-vér emberekkel találkozhatunk. A mese szereplői alapvetően nem változnak, a Bibliában viszont hozzánk hasonló, esendő és változásra képes jellemek szerepelnek, így nem mindig válik szét élesen, hogy ki (vagy mi) a jó és a rossz. Ennek megfelelően a bibliai történetek árnyaltabb és realiztikusabb helyzeteket mutatnak be, és sokszor nyitottan végződnek, azaz az olvasó vagy hallgató még továbbgondolhatja. Ezzel szemben a mese végkimenetele „kiszámítható”, hiszen mindig a jó győz, leküzdve a nehézségeket és a gonoszt.

Téves az a teológiai gondolkodás, amely szerint a bibliai történeteket a meséktől és mítoszoktól az különbözteti meg, hogy míg az előbbi igaz, az utóbbiak nem igazak, kitalált történetek. A bibliai történetek esetében – bár említettük, hogy valós történelmi időben, valós szereplőkkel van dolgunk – nem beszélhetünk helyszíni tudósításokról, szó szerinti leírásokról. Ezek a szövegek szakrálisak, tehát nem történelmi információkat akarnak közölni, hanem sokkal inkább üzenetet átadni. Ezen a szinten irrelevánssá válik az a kérdés, hogy egy történet igaz-e vagy sem, megtörtént-e vagy sem. „A kinyilatkoztatás szövege nem az igazi esemény leírását, hanem az esemény igazi leírását nyújtja.” (Bottero, Quaknin, és Moingt, 1998, 56. o.)

Egy kisgyermek természetesen, amikor mesét vagy történetet hallgat, mindezt nem tudja. A jó történetmesélés előidézti ugyanazt a „mesehallgató állapotot” (transzállapotot), mint a mesehallgatás. Ha mellőzzük a didaktikus szempontokat, illetve azt, hogy bizonygassuk a Biblia „valódiságát”, „igazságát”, akkor a történetek tág teret nyitnak a gyermek képzeletének, a befogadásnak és az azonosulásnak. Ebből a szempontból nincs különbség a mese és a bibliai történet között. „A mese lényege a mesélés” – azaz a továbbadás, mondja Voigt Vilmos. (2009, 16. o.) Mindkettő akkor fejti ki hatását, amikor továbbadják, továbbmondják, és mindkettőnek átalakító, transzformáló ereje van.

## 5. Hogyan kell történeteket mesélni?

A zsidóság és keresztyénség identitását alapvetően meghatározzák a bibliai történetek, ezért ezek hagyományozása, továbbadása generációról generációra való átadása „létkérdés”. „Narrare necesse est” – mesélni muszáj, mondja *Odo Marquard*. (2001, 393. o.) A történetek továbbadása az emlékezést és az emlékeztetést segíti. Ahogyan családtörténeteink emlékeztetnek arra, hogy kik vagyunk, honnan jöttünk, ugyanúgy társadalmi szinten is minden egyes közösségnek megvannak az eredet- és paradigmátörténetei. A „religio”, vallás szó is erre utal eredeti értelmében: azt jelenti ’visszacsatolás’, ’visszakapcsolódás’ egy eredeti, ősi rendhez.

A történetek továbbadásának sokféle módja van. Nyilván elsődleges a narráció, a történetmesélés vagy az igehirdetés, de egy történet és annak üzenete nemcsak szóban, hanem képekben, mozdulatokban, szimbólumokban is megfogalmazódhat.

A *Bibliában* több helyen is olvashatunk úgynevezett jelképes cselekedetokról, amelyek által egyes próféták, de még Jézus is, mondanivalójukat megerősítették, felhívták rá a figyelmet. Ez a performatív jelleg is azt mutatja, hogy a szakrális történetmondás esetében nem pusztán információátadásról van szó, hanem proklamációról, figyelemfelhívásról, erőközvetítésről.

Erről szól a következő haszid történet is: „Megkértek egy rabbit, akinek a nagyapja még Bálsém tanítványa volt, hogy meséljen el egy történetet. – Úgy kell történetet mesélni – mondta, hogy az segítsen az embereknek. Majd hozzáfogott: – A nagyapám béna volt. Egyszer arra kérték, beszéljen a tanítójáról. És akkor elmondta, hogyan szokott a szent Bálsém ima közben szökellni és táncolni. A nagyapám ott állt és beszélt, és a történet annyira magával ragadta, hogy egyszercsak magának is szökdécselnie és táncolnia kellett, ahogy a mestere is tette. És e percben kigyógyult a bénaságából, így kell a történeteket elmondani.” (*Buber*, 1995. 11–12. o.)

A történeteket tehát életre lehet és kell kelteni, akkor azok is életre keltenek minket.

## 6. A bábjáték szerepe és lehetőségei a hitoktatásban

A bábjáték olyan komplex műfaj, amely segítheti elmélyíteni, feldolgozni, befogadni és átélni azokat a nehéz, „felnöttes” tartalmakat, üzeneteket, amelyekkel a gyerekek a *Bibliában* találkozhatnak. Segít életre kelteni egy-egy történetet. A bábjáték az az eszköz, amellyel könnyű, ugyanakkor közvetlen módon hathatunk a gyermek érzelmi életére.

Leképezi a kisgyermek mágikus, „képes” gondolkodásmódját, ami lehetővé teszi számára, hogy bármit átéljen, bármivé átváltozzon. Másrészt azonosul a hőssel, bejárja

vele útját, miközben megküzd saját félelmeivel, szorongásaival, leküzdhetetlennek látszó akadályokkal, és megtanulja, hogy a problémákat meg lehet oldani.

Egy-egy bibliai történet bábos feldolgozása, megjelenítése által a gyermek lehetőséget kap arra, hogy a szeme előtt meglevenedő szereplők cselekedetei, kapcsolatai által ő maga fedezze fel a történet erkölcsi és intellektuális mondanivalóját. Mindezt saját érzelmi és értelmi szintjének megfelelően teheti meg, teljesítménykényszer nélkül. Egy óvodáskorú (vagy még kisebb) gyermek többnyire még a látványt, a mozgást, a bábuk meglevenedését élvezzi, cselekményszinten követi a történetet, de annak szimbolikus jelentéstartalmát még nem érti. Mégis közvetett módon nagyon sok információt „gyűjthet” be a világról, önmagáról, *Istenről, Jézusról*. Ha *Jézus* a szeme előtt gyógyít meg valakit, vagy segít valakin, megértheti vagy megérezheti, hogy vele kapcsolatba lehet kerülni, oda lehet fordulni hozzá.

A bábjáték nemcsak tényeket, hanem élményeket, Isten-tapasztalatokat is közvetíthet úgy, hogy egy-egy bibliai szereplő élménye, tapasztalata saját élménnyé válhat.

A bábozást azonban nemcsak az óvodában lehet alkalmazni, hanem a kisiskolás, illetve a pubertás, sőt kamasz gyerekeknél is. *Bruno Bettelheim* (1994) nagyobb gyermekek esetében ajánlja azt, hogy eljátszanak különböző szituációkat, szerepeket, mert ezt anélkül tehetik, hogy az érettségüket fenyegetné, ugyanakkor az is módjukban áll, hogy gyerekesen viselkedjenek, vagy koruknál jóval érettebben, ha ennek érzik szükségét. Az ő esetükben érdekes, izgalmas lehet egy-egy történet közös feldolgozása, eljátszása, hiszen ez egyrészt közösségi élményt nyújt számukra, másrészt kifejezhetik saját gondolataikat, értelmezésüket, Isten-látásukat, kétségeiket, kérdéseiket. Még komplexebb az élmény akkor, ha a bábokat is maguk készítik el, mert a saját készítésű bábbal játszani azt jelenti, hogy az ember a belső képeit, világát materializálja, formába önti. Ezek a belső képek, lelki folyamatok többnyire tudattalanul játszódnak le bennünk, amikor azonban bábót készítünk, megszemélyesítődnek (*Wüttrich és Harter, 2007*). Ezért a saját készítésű bábok mindig a készítőt, illetve annak lelkiállapotát tükrözik vissza. A velük való játék során pedig a bábbá beledolgozott érzelmek verbális és vizuális formában is megjelennek, és lehetőséget adnak arra, hogy azokra kívülről is rátekintsünk. Kisgyerekeknél ez a folyamat teljesen intuitív módon megy végbe, számukra nem probléma megalkotni egy saját figurát. Pontosan tudják, mi az, amire legbelül rá kell tekinteni. *Wüttrich és Harter* (2007) szerint pubertáskortól kezdődően azonban nehezebben ragadják meg a belső impulzusokat. Ilyenkor érdemes azokat különböző technikákkal felszínre hozni (pl. asszociációkkal, imaginációs gyakorlatokkal, történetekkel stb.). Az alkotás folyamán a fej, a szív és a kéz mindig együttműködik, ezért nagyon személyes élménnyé válik, amikor megszületik egy-egy figura. A történetek ilyen komplex feldolgozása teljes mélységében tárja fel annak üzenetét a gyerekek számára, miközben rengeteget tanulhatnak az akkori szokásokról, a bibliai vidékekről, emberekről, de saját magukról is.

Mindezt át lehet élni hittanórán, gyermek-istentiszteleten, esetleg ifjúsági órán vagy egy nyári táborban. Nem az a fontos, hogy mindig más történetről beszéljünk, hogy minél több történetet megismertessünk a gyerekekkel, hanem inkább a történetek elmélyítésére helyezzük a hangsúlyt, és azok megteszik transzformáló hatásukat.

Nem szükséges nagyszabású előadásokban gondolkodni, csupán fel kell fedezni azokat a technikai megoldásokat, amelyeket órai keretek között is meg tudunk valósítani. Az sem szükséges, hogy folyton bábozzunk, hiszen egy bábjáték megvalósítása rengeteg munkával jár, ami nagy terhet róhat a hitoktatóra vagy csoportvezetőre. Érdemes inkább a színvonalra figyelni, mint a gyakoriságra, hiszen ezzel megadjuk a tiszteletet azoknak a történeteknek, amelyeket feldolgozunk. Arra is gondolnunk kell, hogy azok a képek, szimbólumok, amelyeket megalkotunk, felkínálunk, rögzülnek. Bibliai történetek esetében istenképet formálunk, teremtünk.

„Ha a környezet túl korán sztereotip istenképeket közvetít, fennáll annak a veszélye, hogy a gyermeki fantáziát megkötik és beszűkítik. Ezért lehetővé kell tenni, hogy a gyermek fantáziájában kiszínezhesse, miként képzei el *Istent*. Olyan tilalmak, mint: »Így nem szabad *Istent* elképzelni«, nem visznek tovább az *Istenhez* vezető úton. Sokkal eredményesebb, ha a gyermek elképzeléseire támaszkodunk, azokat megbeszéljük, és célzott kérdésekkel építjük tovább. Ebben a folyamatban döntő a gyermeknek az a felismerése, hogy az istenképet folyamatosan fejleszteni kell, amely végül is nyitott marad, mivel az igazi *Isten* mindig nagyobb, mint a róla alkotott bármely elképzelés.” (Frielingsdorf, 2007, 16. o.)

A bábjáték, bábkészítés tehát nem csupán „kézműveskedés”, vagy ahogy Wütrich és Harter (2007) gondolja, „történetmesélés”, hanem személyiség- és létformáló eszköz (erő) is.

## **7. A megvalósulás útja – néhány szempont a bibliai történetek feldolgozásához**

Az első és legfontosabb, amit tisztáznunk kell a bibliai történetek feldolgozásánál, az, hogy a belőlük készült bábdarab nem bábokkal elmondott prédikáció. Nem szükséges tanulságot levonni, megmagyarázni a látottakat, hiszen ha valóban mélyre mentünk a történetnek, az önmagát fogja feltárni előttünk és a nézők előtt is. Ugyanakkor oda kell arra figyelni, hogy igeszerű legyen, azaz a történet mondanivalóját ne torzítsuk el, ne vigyük olyan irányba, amely nem felel meg a bibliai szemléletmódnak. Ezt alapos háttérmunkával el tudjuk kerülni.

A szöveg elemzése előtt azonban elengedhetetlen, hogy az adott történet személyesen is megszólítson. Fel kell tennünk magunkban és magunknak azt a kérdést, hogy hogyan hat ránk, meg kell fogalmazni első benyomásainkat, az üzenetet, ami bennünk megszületett a történet olvasása kapcsán. Ezt követi aztán a szöveg tárgyilagosabb analizálása.



Bibliai történetek esetében mindig nagyon fontos a kontextus megvizsgálása, mert sok esetben abból derül ki a szereplők egymáshoz való viszonya, ok és okozat, az előzmények és a következmények hatása. Az evangéliumi történetek például egy összefüggő történet részei, amit nem szabad figyelmen kívül hagynunk.

Gyakran szembesülhetünk azzal is – különösen az ószövetségi elbeszéléseknél –, hogy időbeli eltolódások vagy felcserélődések jelennek meg, azaz a történet logikája nem mindig igazodik a kronológiai sorrendhez. Itt válik nyilvánvalóvá, hogy ezek a történetek nem történeti tényekről akarnak beszélni, hanem azokon túlmutatva valami sokkal lényegesebből. A játék során azonban érdemes egy logikus kronológiai sorrendet követni azért, hogy a történet lényege érthetővé váljon, ne essen szét. Ez azért is fontos, mert a gyerekek számára az egyszerű, egyfókuszú előadások érthetőek. *Gyökössy* szerint „minden bibliai történetnél a scopusra tegyük a hangsúlyt. Ne vesszünk el a részletekben!” (131. o.) A túl bonyolult cselekményrendszer, idő-és térváltás akadályozhatja az átélés élményét, hiszen a nézőt a látottak értelmezése foglalja le.

Ez azonban nem azt jelenti, hogy kerülni kell a feszültségeket, a konfliktushelyzeteket, és helyette idealizált vagy szentimentális képet kell mutatni. A bibliai történeteket is a konfliktusok és azok megoldása viszi előbbre, teszi igazán életszerűvé, izgalmassá.

Ezek a történetek műfajilag elbeszélések, epikusak, ezért ahhoz, hogy bábokkal eljátszhatók legyenek, dramatizálni kell azokat, azaz a dráma műfaji szempontjait figyelembe véve kell átalakítani. Ez gyakran azzal jár, hogy a történet vázát ki kell egészíteni, hozzá kell tenni, vagy el kell venni belőle azért, hogy egységessé, érthetővé váljon. A bibliai szerzők a lényegre koncentráltak, elbeszéléseikben a „felesleges” részleteket elhagyták, nekünk viszont szükséges hozzátenni bizonyos „háttérinformációkat”. Ezért is nagyon fontos ismerni a már említett szövegkontextust, valamint az adott korszak kulturális, társadalmi, történelmi szempontjait, viszonyait. Ezeket az információkat azonban nem szövegszinten kell beépíteni, azaz – ha csak lehetséges – kerülni kell a narrációt, a kiszólásokat, a magyarázatokat, a „kikérdezést”.

Miután megtörtént az adott mű elemzése személyes és dramatikus szempontból, meg kell vizsgálni néhány praktikus szempontot is. A játék megtervezése során figyelembe kell vennünk az adott korosztályt, mind a játszókat, mind a nézők tekintetében. A történetekkel, látvánnyal nem kelthetünk a gyerekekben félelmet, szorongást, nem attól válik izgalmassá egy darab, ha az agresszív vagy erőszakos jelenetek dominálnak benne.

A bábok megformálásánál az általános szempontok kell hogy érvényre jussanak, azaz az összkép legyen egyszerű, stilizált, de karakteres. A darab képi világa esztétikailag is hatással van a nézőre. A bábok már önmagukban is jelképeznek, képviselnek valamit, a színek, a formák, az anyagok ezt a hatást tovább erősítik vagy gyengítik.

Felmerül itt az „Isten-ábrázolás” problematikája, ami nagyon komoly teológiai kérdés, amelynek kifejtésére jelen tanulmányban nincs lehetőség. Mégis szót kell ejteni róla, hiszen bibliai történetek feldolgozásánál kikerülhetetlen. *Isten* megjelenítése nagyon nehéz, hiszen „csak” belső képzeleteink vannak róla, illetve az ikonográfiából ismert ábrázolásokból meríthetünk „ihletet”. Ezért a konkrét kép megalkotása merész vállalkozás, szerencsésebb, ha *Isten* jelzésértékű, szimbolikus utalásokban jelenik meg, illetve a biblikus gondolkodás megengedi azt, hogy a követek, küldöttek által szólaljon meg. Gyakori a *Bibliában*, hogy angyalait küldi az emberekhez üzenetével, akaratának közvetítésével (pl. Zak1,9kk; Ez40,3; Mt1,20-23, Lk1,11kk; Lk1,26kk).

Az evangéliumi történetek esetében azonban szinte elkerülhetetlen, hogy *Jézus* megjelenjen. Ő emberi formát vett fel, mindenben hasonlóvá lett hozzánk, ezért könnyebb dolgunk van a megformálásánál, bár róla sem maradt fenn korabeli ábrázolás. Tudjuk, ismerjük azonban azt a korszakot, helyszínt, népet, amikor és ahol élt, így ezek eligazítást nyújthatnak számunkra. Nem hagyható azonban figyelmen kívül, hogy *Jézus* nemcsak valóságos ember volt, hanem valóságos *Isten* is. Ezt mindenképpen jelezni érdemes, hiszen az evangéliumi történeteknek Ő a kulcsszereplője, az alfája és ómegája. Itt is érdemes a keresztyén ikonográfiát, a jézusi attribútumokat, a hozzá kapcsolódó vagy rá utaló szimbólumokat, színeket tanulmányozni. Ha gyerekek készítik a bábokat, fontos, hogy velük együtt találjuk ki, hogy hogyan lehet *Jézus* figurája egyszerre emberi-földi, ugyanakkor isteni tulajdonságokkal bíró.

„Az élet igazi misztériuma: kiteljesedni, leginkább azzá válni, amivé egyáltalán lehetséges volt itt és most ebben az életben... Erre – magán a megélt életen kívül – legteljesebben csak a művészetek, ott is a drámai műfajok képesek... A bábjátékra szükség van.” (Kovács és Szentirmai, 2009.)

Ennek a gondolatsornak a kapcsán, kérdésként fogalmazódott meg bennem e tanulmány témájának az összegzése: vajon tényleg szükség van bábjátékra az egyházban is? Bízom abban, hogy az előző oldalakon tárgyalt szempontok, témák az igenlő választ erősítik. Ha elfogadjuk azt a megállapítást, miszerint életünk legfőbb „feladata” a kiteljesedés, akkor az is igaz, hogy az egyház legfőbb feladata, hogy ebben segítse az embert. A kiteljesedés átéléséhez nemcsak egy út vezethet, hiszen mindannyian más-más lehetőségeket kapunk. Vannak azonban olyan meg tapasztalási formák, amelyek a tájékozódást segítik ezen az úton. A bábjáték is ilyen mély tartalommal megtölthető forma, eszköz, ami az egyházban is betöltheti „léleksegítő” funkcióját.

---

### Irodalom:

- Bettelheim, B. (1994). *Az elég jó szülő. Könyv a gyermeknevelésről*, Gondolat Kiadó, Budapest.
- Bottero, J., Quaknin, M. A., Moingt, J. (1998). *Isten legszebb története; Ki a Biblia Istene?* Kairosz Kiadó, Szentendre.
- Buber M. (1995). A Tórát mondani és Tórának lenni című haszid történet. In Buber M. *Haszid történetek I.* Atlantisz, Budapest.
- Freilingsdorf, K. (2007). *Istenképek. Ahogy beteggé tesznek – és ahogy gyógyítanak*, Szent István Társulat az Apostoli Szentszék Könyvkiadója, Budapest.
- Gyökössi E. (1980). Pszichokatechetikai problémák, Theológiai Szemle.
- Kovács H. – Szentirmai L. (2009). *Visznek, Csibészke. Bábjátékos portrékötetek*, 3. Sárospataki Népfőiskolai Egyesület, Sárospatak.
- Marquard, O. (2001). *Az egyetemes történelem és más mesék*, Atlantisz Kiadó, Budapest.
- Schweitzer, F. (1999). *Vallás és életút. Vallási fejlődés és keresztyén nevelés gyermek- és ifjúságkorban*, A Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója, Budapest.
- Voight V. (2009). A mese neve, In. *Mint a mesében? Tanulmányok a mese fontosságáról*, Pont Kiadó, Budapest.
- Weöres S. (1998). Egybegyűjtött levelek, II. kötet, In Bata I., Nemeskéri E. (Szerk.), Pesti Szalon, Budapest.
- Wüttrich, K., Harter, K. (2007). *Das therapeutische Puppenspiel. Ein Spiegel der kindlichen Seele*, Kösel Verlag, München.

**Név:** Kustárné Almási Zsuzsanna

**Munkahely:** Debreceni Református Hittudományi Egyetem

**Beosztás/foglalkozás:** katechetikai szakértő

**e-mail:** jablaki@gmail.com

**Szakmai bemutatkozás:** Kustárné Almási Zsuzsanna (1974) katechetikai szakértő, a Debreceni Református Hittudományi Egyetem Katechetikai Központjának vezetője. Okleveles református lelkész, báb- és játékkészítő, bábjátékos. A Magyar Művészeti Akadémia Művészeti Ösztöndíjprogramjának ösztöndíjasa (2018–2021). Érdeklődési és kutatási területei, doktori kutatási témája: bibliai és szakrális történetek feldolgozása a báb és dráma eszközeivel, művészetterápia és művészettel nevelés és ezek alkalmazása a katechézisben.

GALUSKA LÁSZLÓ PÁL

## BÁB-MESE-BÁB: A MESÉK ÉS A BÁBJÁTÉK

### Absztrakt

Írásomban a mesék átadásának megváltozott kereteit értelmezem, illetve foglalom össze az orális korszaktól a képkorszakig. A befogadás sebessége, módja és minősége új adaptációs formákat generál. A képszerű kifejezőmódok elterjedése és a tempó felgyorsulása megkívánja a mesei szövegek drámai és filmes megközelítéseit. Hogyan követte a mese-előadás a megváltozott igényeket? Milyen lehetőségek állnak a meseadaptációk előtt korunkban? Az egyik lehetséges válasz: a verbalitás, a zeneiség és a vizualitás kifejezőmódjait ötvöző bábjáték.

**Kulcsszavak:** mese, mítosz, meseadaptáció, dráma, báb

### 1. Mi a mítosz?

A kérdést természetesen nem könnyű megválaszolni, de okfejtésünket – kiindulópontként – mégis ezzel kell elkezdenünk, hisz ez a történettípus minden elbeszélésforma őse és forrása. Nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy az emberi kultúra nagy építkezésének mennyire fontos mozzanata volt a mítoszok megjelenése. Maguk a mítoszok totemisztikus eredetűek (*Lévi-Strauss*, 1991), színre lépésük akkorra tehető, amikor az emberiség elkezd a dolgok eredetéről gondolkodni, s ezekre válaszképpen *világmagyarázatot* generál. A mitikus világmagyarázat azonban nem igazán hasonlítható a későbbi hasonló céllal létrejött filozófiai és természettudományos okfejtésekhez. Ennek illusztrálására a sokféle mítoszmeghatározás közül most a Kapitány házaspárát idézzük fel: „A mítosz az adott valóság világától különböző, abból kiemelő Másik Világot (másvilágot) teremt, de oly módon, hogy azt az adott valóság világára hatónak feltételezi. (...) Az egyén és a közösség, az élet és halál, a mindennapok és az örökkévalóság között a mítoszokban egyszerre van egység és konfliktus; és a mítoszok éppen erről 'szólnak', éppen ezt a feszültséget jelenítik meg.” (*Kapitány és Kapitány*, 2013)

Az a kíváncsiság és megismerési vágy, amely az emberben a művészi kifejezés iránti elvárásokkal párosul, eredményezte, hogy az ember egyik legelemibb kulturális igénye a mítoszok létrehozása és befogadása lett. Ezeknek gyakran tárgyalt tulajdonságuk (különösen a freudi-jungianus mítosztértelezésben), hogy manifestálják és kezelik az ember legmarkánsabb vágyait és szorongásait, azokat, amelyek az egzisztenciális problémákkal, a szexussal és a halállal kapcsolatban foglalkoztatják. A mítoszok további sajátossága, hogy általános erkölcsi-fizikai világrend rögzítésére törekszenek, amelynek szabályszerűségei egy bizonyos diskurzus keretei között aránylag hatékonyan megfogalmazhatók. Identitásképzés valósul meg bennük, mert befogadjuk könnyedén azonosulhat valamely szereplőjükkel (még azzal együtt is, hogy a mítosz hősök gyakran emberfeletti léptékűek) (Bettelheim, 1988). Az egész emberiség kultúrájának alapjait foglalják magukba, ahogy ezt Jung vagy Lévi-Strauss is kifejti, előbbi archetípus-, utóbbi nyelvelméletében (Jung, 1993 és Lévi-Strauss, 1971). Végül a legfontosabb specifikációjuk, hogy a mítoszok értelmezik az ember szerepét a világegyetemben. Vitathatatlanul ez a kérdés foglalkoztatja leginkább fajunkat, és több teoretikus véleménye szerint is éppen ez a funkció hiányzik leginkább modern világmagyarázatainkból (Eliade, 2009).<sup>1</sup>

A mítoszoknak alapszinten könnyen áttekinthető és kitölthető világképe van, amely a jól ismert háromszintű univerzumban ölt testet: menny-evilág-pokol (alvilág). Ez a három színterűség az egyik jellegzetes elemük, amely meghatározza a későbbi kozmogóniákat és az összes fantasztikus-transzcendens történet világlátását.

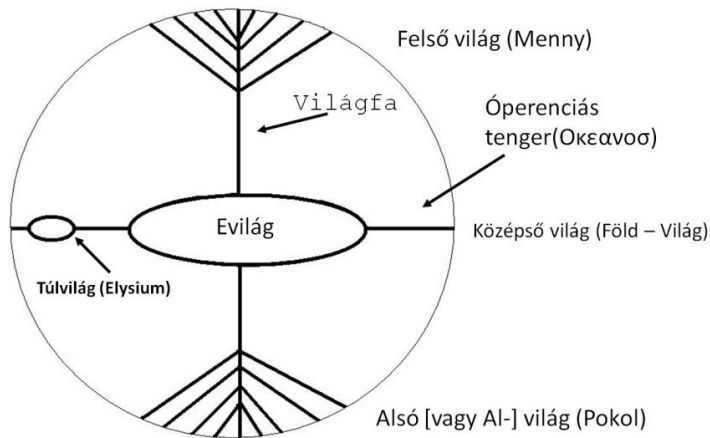
## 2. Mítosz és vizualitás

Mint már említettem, a mítoszok könnyen leképezhető és felfogható világképben-világtérben gondolkodnak, ami – az előzőekből következően – alapszinten könnyen vizualizálható, akár a leíró szöveg, akár az imaginális ábrázolás szintjén. Természetesen az ilyesfajta reflexióból is többféle létezik, én azonban a továbbiakban az európai kultúrában egyik legmarkánsabban jelenlévő, a világfamotívumot is magába foglaló mitikus világkép mentén folytatom gondolatmenetemet, hiszen a mítoszok nyomán kialakuló mesékben is leginkább ennek nyomaira bukkanhatunk. Az említett koncepció a következő sematikus ábrán szemléltethető:

---

<sup>1</sup> A kérdéssel kapcsolatban már tettem megállapításokat korábbi tanulmányomban: Galuska, 2013, 59–76.

## A HÁROMSZINTŰ MITIKUS VILÁGKÉP



1. ábra: A háromszintű mitikus világkép a világfával



2. kép: Bosch: A világ teremtése

Forrás: <https://www.khanacademy.org/humanities/renaissance-reformation/northern/hieronimus-bosch/a/bosch-the-garden-of-earthly-delights> (letöltve: 2019. 05. 14.)

Eszerint a nagyjából gömb alakú világtér közepén, egy végtelen világóceánban („Óperenciás tenger”) horgonyoz a lapos, korong alakú Föld (a Világ), amelynek szintén a közepén áll a félgömbformán fölének boruló égboltozatot ágaival megtartó Világfa.



A Világfa koronájában kap helyet a Földtől elkülönült Felső Világ, a Menny. A világóceán tükre alatt, a fa gyökereinél terjeszkedik a negatív kozmoszként visszatükröződő Alvilág vagy Pokol. Végül pedig, nyugat felé, az Óperenciás tenger határán még egy másik földrész is lebeg, amit egyszerűen Túlvilágnak is nevezhetünk, a görög-római kultúrában ezt azonosították Elysium szigetével, Petőfi *János vitéz*ében pedig nem más, mint Tündérország. Ez a markáns világkép természetesen gyakran megjelent a mítoszokban. De nemcsak ott, hanem a mítoszokkal nagyjából párhuzamosan kialakuló, azokat képi síkon, érzékletesen ábrázolni akaró képzőművészeti ábrázolásokban is. Hogy a párhuzamosság mennyire jelenvaló, és a vizualitás milyen erőteljes, azt a következő néhány példával demonstráljuk.

Az alábbi képen Hieronymus Bosch *A gyönyörök kertje* (1480–1505) című triptichonjának összecsukott, két külső táblája látható.



3. kép: Bosch: A gyönyörök kertje  
(Forrás: i. h.)

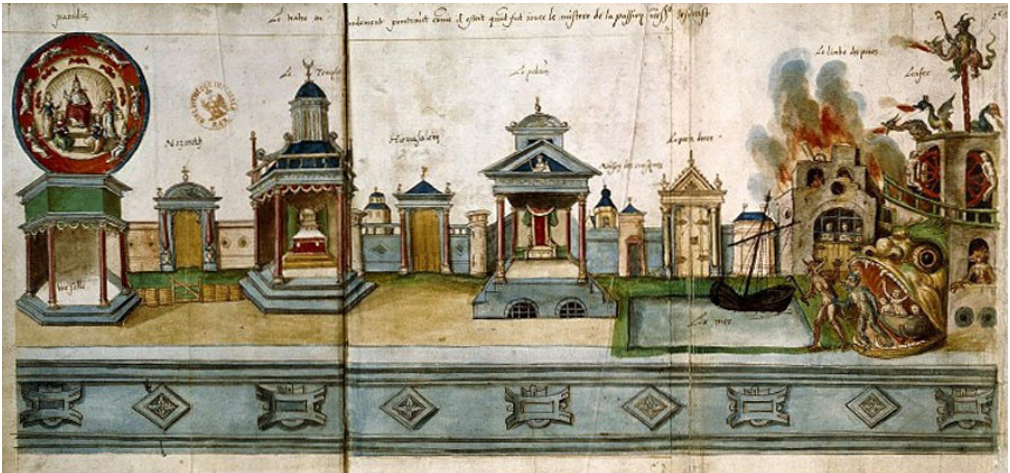
Maga a triptichon a teremtett világ szimbolikus ábrázolása, azonban e késő középkori festményegyüttesen megdöbbentő módon megőrződött az archaikus, kereszténység előtti mitikus világfelfogás sémarendszere. A képmező közepén – mintegy isteni nézőpontból, a teremtett világon kívüli szemlélőként – a világóceánban úszó, korong alakú Földet láthatjuk, amely fölül a félgömb alakú égboltozat borul. Hogy milyen az univerzum felépítése az emberi létezés aspektusából, arról már a táblák belső



szimbolikus-ikonografikus struktúrája mesél, amelyeken az eredetileg vertikálisan elképzelt világszinteket horizontális nézőpontból szemrevételezzük. A bal táblán a Felső Világ, a Menny (mint Paradicsom), a középső táblán a Világ (mint maga a Gyönyörök Kertje) s a jobb táblán az Alvilág (mint Pokol) jelenik meg.

De vajon miért „borult” oldalára a világ három szintje? – kérdezhetnénk. A válasz egyszerű: Bosch ugyanis a festmény megalkotásakor már egy másik konvenciórendszer, az újra kibontakozni kezdő dramatikus játék egykorú logikája szerint gondolkozott. Az alkotó a lehető legszemléletesebben igyekezett kifejezni magát, s ehhez olyan vizuális kódrendszert hívott segítségül, amely a korabeli néző számára jól ismert, egyértelmű lehetett: a késő középkori, ún. „processziós színpadok” elrendezését. Ezt a színpadtípust kifejezetten a mítoszok dramatikus megjelenítéséhez alkalmazott misztériumdramák díszletezéséhez használták.

A következő ábrán egy processziós színpad tervét szemlélhetjük.



4. ábra: Processziós színpad terve

Forrás: <http://www.luminarium.org/medlit/medievaldrama.htm> (letöltve: 2020. 01. 14)

A színtér ugyanúgy horizontálisan jeleníti meg a világszinteket, mint Bosch festménye: a bal oldalon (isteni nézőpontból jobb felé) helyezkedik el a Menny, középen az Evilág s a jobb oldalon (megint csak isteni nézőpontból az utolsó ítélet bal kézre eső irányában) a Pokol.

Ez mind rendben van, de hol marad a Világfa? – kérdezhetnénk. E világfönntartó elem késő középkori ábrázolataira is találunk eseti előfordulásokat. Példánknak egy közel Bosch-kortársú flamand kódex egyik miniatúrája kínálkozik.



5. ábra: Az emberi élet fája

Szent Ágoston: Isten városáról (De Civitate Dei – francia nyelvű kézirat, 1450. Strasbourg, Bibliothèque nationale et universitaire, ms. 523, fol. 54r)

Forrás: [http://bvmm.irht.cnrs.fr/consult/consult.php?mode=ecran&panier=false&reproductionId=640&VUE\\_ID=282514&carouselThere=false&nbVignettes=4x3&page=5&angle=0&zoom=petit&tailleReelle](http://bvmm.irht.cnrs.fr/consult/consult.php?mode=ecran&panier=false&reproductionId=640&VUE_ID=282514&carouselThere=false&nbVignettes=4x3&page=5&angle=0&zoom=petit&tailleReelle) (letöltve: 2017. 05. 14.)



A szintén kifejezetten keresztény morális szimbolikájú miniatúrán megint csak nagyon ősi, archaikus elemeket láthatunk. A pogány-germán Yggdrasil-ábrázolásokról ismert *Níðhöggr* (a Világfa tövét szagató sárkánykígyó) ezúttal párban, mint az ember mennybe jutását megakadályozó bűnök jelképe bukkan föl.

6. ábra: Yggdrasil, a Világfa (XVII. századi izlandi kéziratból) AM 738 4to más néven: Edda oblongata 1680. Árni Magnússon Intézet, Reykjavik, Izland.

Forrás: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/02/AM\\_738\\_4to\\_Yggdrasill.png](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/02/AM_738_4to_Yggdrasill.png) (letöltve: 2019. 08. 14.)

A mítoszok vizualizálására természetesen még számtalan példa kínálkozna. Ez a rövid összeállítás is jól szemlélteti azonban, milyen határozott és könnyen visszakövethető nyomokat hagytak a mítoszok a későbbi korok művészetében. Hatásuk erőteljesen érzékelhető a nyomukban kibontakozni kezdő meseirodalomban, különösen a tündérmesékben. Ezek kialakulásáról, sajátosságairól ejtek szót a következőkben.

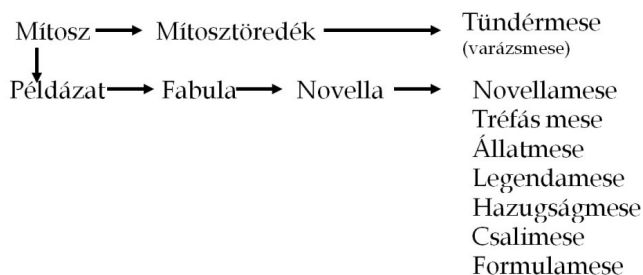
### 3. Mítoszokból mese

Hogy a mesék mikor, hol és milyen módon alakultak ki, arra számos elmélet létezik. Azonban mindezen elméleteket nagyjából két jól elkülönülő csoportba tudjuk sorolni. Az egyik elméletrendszer szerint a mesék mind egy forrásból, a mítoszokból táplálkoznak, azokból erednek, és azok elemeiből jöttek létre. Ezt *monogenezis-elmélet*nek nevezhetnénk. A másik elmélet szerint a mesék hasonló vonásai abból származnak, hogy mindegyikük forrása az indiai szubkontinens, ahonnan vándorlás útján jutottak el a világ számos pontjára, így Európába is. Ezt *vándorlás-elmélet*nek keresztelhetjük.

#### 3.1. A monogenezis-elmélet

A teóriát, amely szerint minden mese a mítoszokból származik, többen is megfogalmazták. Jelen tanulmányomban Geoffrey Stephen Kirk gondolataira hivatkozom (Kirk, 1993). A monogenezis-elmélet lényege, hogy a mítoszok – miután a szakrális tartalom (a bennük való hit és a hozzájuk kötődő közösségi helyeslés) valamiért meggyengül – előbb töredékessé válnak, azután a népi kultúra a mítosztöredékekből, a mesei szerkezet – mint egyfajta váz – fölhasználásával tündérmeséket alkot (Honti, 1975). A novellamese és a többi mesei alműfaj kialakulása már több kitérőn keresztül történik.

#### A MESETÍPUSOK (MONOGENÉZIS-ELMÉLET)



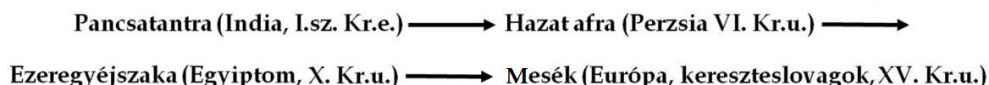
7. ábra: A mesei alműfajok a monogenezis-elmélet rendszerében

A mítoszokhoz kezdetben parabolisztikus történetek csatlakoznak. (Ezek lehetnek a mítosz részei is, lásd pl. az evangéliumokban Krisztus példázatait.) Ezek a mítosz valamely elvontabb igazságát magyarázzák, értelmezik. Amikor a mítosztörténet töredékessé válik, a példázatok belső, illusztratív szándékú története mintegy „kiszabadul”, s a benne rejlő szakrális jellegű tanítás általánosabb erkölcsi-etikai *tanulssággá* alakul. Létrejön a tanulságos mesék (fabulák) csoportja. Majd az idők folyamán a fabula tanító szándéka is háttérbe szorul: megerősödik a szórakoztató jelleg, megszületik a novella, illetve a novellamese, s ebből kisarjadnak a további mesetípusok, almfajok.

### 3.2. A vándorlás-elmélet

A vándorlás-elmélet egyik legkorábban fellelhető forrása *Theodor Benfey* 1859-es *Pancsatantra*-fordításának előszava (*Benfey*, 1859).<sup>2</sup> A teória lényege nagyon egyszerűen úgy foglalható össze, hogy az európai kultúrában ismert mesetípusok Indiából származnak, és vándorlás útján jutottak el az euro-atlanti kultúrkörbe. A vándorlás folyamata a 8. ábrán követhető.

#### Mesetípusok (Vándorlás-elmélet)



8. ábra: Az indiai mesék útja Európába

Természetesen léteznek más meseelméletek is. Egyes vélemények szerint meseszerű történetek már a mítoszokkal egy időben is kialakulhattak. *Honti* (1975) például mítoszokkal nagyjából egykorú „ösmesékről” beszél. Más kutatók szerint mese és mítosz közt nincs is lényegi különbség (*Malinowski*, 1972).<sup>3</sup> Azonban akár a mítoszokkal egy időben, akár azok nyomán alakultak is ki a mesék, az kétségtelen, hogy mitikus elemeket foglalnak magukba (*Láng*, 1979). Valószínűleg ez a fennmaradásuk egyik oka.

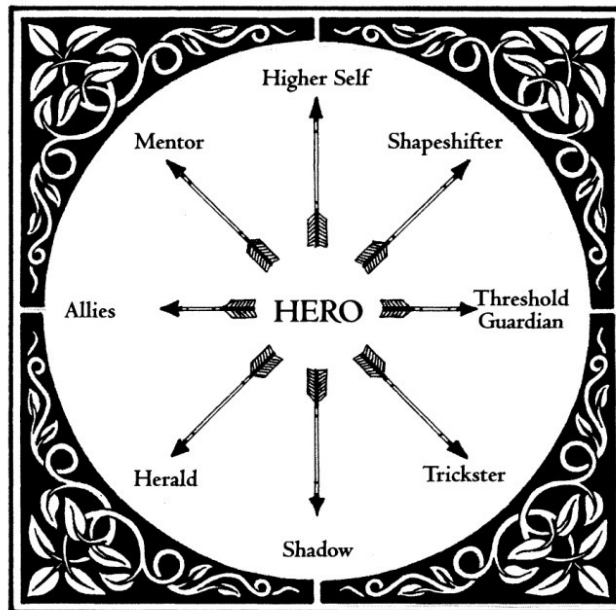
2 Említi (többek között) Ashliman, D. L. <http://www.pitt.edu/~dash/panchatantra.html> (letöltve: 2020. 10. 01.).

3 Malinowski véleménye szerint a mítoszok és a mesék közt nincs lényegi különbség, a meséket három csoportra oszthatjuk: 1. népmesék, 2. mondák, 3. „szent történetek” (tulajdonképpen mítoszok).

#### 4. A mesék karaktertípológiai és struktúrája

Amikor a meséket és a mítoszokat összehasonlítjuk egymással, akkor számtalan modell kínálkozik az összevetésre. Két markáns tipológiai rendszer elemeit hívom segítségül. Az egyik a freudi-jungiónus alapú Henderson-féle karaktertípológia, a másik a Campbell–Vogler-féle (Campbell, 2010; Vogler 2007).<sup>4</sup> Utóbbi kitűnően alkalmas a mese és a mítoszok nyomán megszületett fantasy és a modern hőstörténetek (pl. képregények, szuperfilmek) szereplőinek vizsgálatára, osztályozására is, és egyben azt is bizonyítja, hogy a mesei univerzum nemcsak világképe, hanem karakterei és cselekményszerkezete szempontjából is könnyedén vizualizálható (Vogler, 2007).<sup>5</sup>

THE ARCHETYPES AS EMANATIONS OF THE HERO



9. ábra: Az archetípusok mint a hős emanációi  
(Forrás: Vogler, 2007, 25. o.)

<sup>4</sup> Campbellnél a karakterológia a fejezetekben folyamatosan kerül kifejtésre, a 47. oldalon felvázolt és a későbbiekben részletesen is kibontott cselekménystruktúra mentén. Vogler Campbell rendszerét értelmezte és gondolta tovább.

<sup>5</sup> Voglert azzal is megvádolták a *The Writer's Journey* megírásakor, hogy a „lusta, írásképtelen stúdióvezetők” lelkesedtek leginkább a művéért.



Mindkét főntebb említett rendszer az eurázsiai és az amerikai őslakos mitológiák közös nevezőjét iparkodott megragadni, ezért meglehetősen rugalmasak, és egyetemleges értelmezésekre is alkalmasnak bizonyultak. Továbbá mindkettő nagy hatást gyakorolt a késő XX. és a XXI. század mitológiai kutatásaira, de a dolgozatomban később tárgyalt mesterséges mitológiák létrehozására is. Ez különösen a Campbell-féle tipológia és cselekménystruktúra esetében igaz. Többen is említik,<sup>6</sup> hogy George Lucas bölcsész-hallgató korában nagy lelkesedéssel olvasta Campbell írásait (ebből írta szakdolgozatát is), és annak elemeit – Vogler adaptációjának aggályos figyelembevételével – beledolgozta a *Star Wars*-sorozat univerzumába. Nem különben jártak el a Wachowski fivérek a *Mátrix* című, a *Star Wars*hoz hasonlóan kultikussá vált trilógia cselekményépítésein; a *Star Trek* alkotógárdája, és hosszan folytathatnánk még a sort.

#### 4.1. A Henderson-féle karaktertípológia

Joseph L. Henderson az általa fölvázolt karaktertípológia elemeit Paul Radin 1948-as *A Winnebago hősi mondanakör* című tanulmányából emeli ki és szintetizálja. Eszerint négy alapvető hőstípus különíthető el a mítoszokban (és a mesékben). Ezek a típusok a freud-jungianus mentális egyedfejlődés szintjeit tükrözik: a tisztára ösztönöstől az etikain keresztül egészen a racionális szintig. A Henderson által elkülönített négy karakter a következő: 1. Trickster (Tréfacsináló); 2. Hare (Nyúl); 3. Red Horn (Vörös szarv); 4. Twins (Ikrek).

##### 1. Trickster (Tréfacsináló)

Ez a legősibb hőstípus, egyben a legösztönösebb és legamorálisabb (leginfantilisabb). Gyakran tűnik fel állatalakban. Fizikai vágyai uralják, kiszámíthatatlan, néha értelmetlenül kegyetlen, ravasz. Például Reinhard, a róka,<sup>7</sup> illetve a tréfás (állat- és emberszereplős) mesék főhősei őrzik alakját az európai folklórban.

##### 2. Hare (Nyúl)

Maga az elnevezés egy algonquin vagy menomenie mítoszból ered. Manabus (vagy Nanabosho) egy ún. *manido* vagy *monido* (teremtő szellem), aki nyúl alakban született, később antropomorf figurává változott (Ortutay, 1969). Kezdetben magatartása tréfacsinálószerű, később szocializált lénnyé, sőt kultúrhérosszá (az emberi kultúra őrévé, újjáépítőjévé) formálódik.<sup>8</sup> Az indiánoknál a nyúl mellett még megjelenik a prérifarkas

---

<sup>6</sup> Lásd pl. Rhoades Shirrel (a Marvel képregénykiadó-vállalat alelnöke) *Comic Books* c. könyvében. (2008, 110. o.)

<sup>7</sup> Kalandjairól Benedek Elek magyarításában olvashatunk (Goethe-Benedek, 1925).

<sup>8</sup> Henderson (1997) „átalakítóként” nevezi meg.

(coyote) alakjában is. (A magyar népmesekincsben talán leginkább Fehérlófia testesíti meg.) Gyakran demiurgosz (emberteremtő) és tűzhozó.

### 3. *Red Horn (Vörös szarv)*

Neve szintén algonquin mítoszból ered. Ezek egyik hőse, egy Gyöngytoll (Csakekenapok) nevű manido vörösre festett varkocsában hordja az erejét. Több (leggyakrabban tíz vagy három) fiútestvér legifjabbika. Testvéreivel rivalizál, esetleg testvérei közül csak ő marad életben. Ellentmondásos alak. Inkább brutális, emberfeletti ereje mutatkozik, de ha kell, ravasz is. Gyakorta sebezhetetlen, vagy egyetlen ponton sebezhető. Viselkedése a morális-immorális között ingadozik. Talán ő a legemberibb (bár gyakorta hősosz, azaz isteni, félisteni eredetű), és tragédiája abból ered, hogy indulatai, ösztönei elragadják a morál vagy a ráció ellenében. (Gyöngytoll például megöli saját anyját.) A különböző mitológikus orientációjú történetekben számtalan alakban öltött testet: őt láthatjuk többek között az akkád Gilgames; a görög Héraklész (Hercules) és Akhilleusz; a germán Sigurd/Siegfried; a kelta Setanta/Cú Chulainn figurájában, de még Arany János Toldi Miklósa is magán hordozza attribútumait. Történeteinek visszatérő eleme, hogy testvérszerű segítőtársat kap, aki kezdetben ellenfélként, később szövetségeseként viselkedik, és több tulajdonságában ellentéte (amivel kiegészíti a Vörös Szarv-típusú hős hiányosságait). E jóbarát általában tragikus véget ér, és halála kétségbeesést, majd bosszút vált ki hősünkéből. (Néhány híres páros a már említettek közül: Gilgames–Enkidu; Akhilleusz–Patroklosz; Toldi–Bence stb.) Megemlíthető még, hogy a Vörös Szarv gyakran sárkányölő (vagy egyéb óriási szörnyeteket fékez meg/pusztít el). A népmesékben ő a legyőzhetetlenül erős, de nem túl értelmes hős, aki testi erejével és elpusztíthatatlan életenergiájával győz minden ellenfelén.

### 4. *Twins (Ikrek)*

Az Ikrek a Vörös Szarv nyomán alakulnak ki, mindig kettős alakban állnak elénk, s ezek a legkevésbé isteni hősök. Az egykori Tréfacsináló zoomorf (állati) attribútumaiból annyi maradt meg bennük, hogy nevelőjük gyakorta valamely állati vagy féllállati kreatúra. Minden fontosabb mitológiában előfordulnak. *Henderson* (és *Radin*) természetesen szintén az indián mitológiából meríti alakjukat.<sup>9</sup> Szüleiket elveszítve állatok nevelik fel őket (előfordul az is, hogy elszakadnak egymástól), s külön-külön is félelmetes hősökké fejlődnek, akik egyesítik erejüket. Alapvetően két típusuk van:

- versengő ikrek (Káin és Ábel, Jákob és Ézsau, Romulus és Remus stb.);
- szövetséges, egymást kiegészítő ikrek (Kasztor és Pollüdeikész).

<sup>9</sup> Ismert például a szeneka mitológiából egy teremtető ikerpár: Tűz és Rügyecske története (*Ortutay*, 1969, 128–130. o.).



A versengő ikrek esetében az ikerpár egyik tagja inkább emberi/isteni, morális, racionális, teremő, építő karakter; a másik inkább állati/emberi, immoralis, ösztönös, pusztító, romboló alak. A történet végül a két iker harcába torkollik, s az egyik elpusztítja a másikat.

A szövetséges ikrek közös antagonista ellenében lépnek föl. Megtörténik, hogy egyiküket legyőzik, de a másik végül megmenti fivérét, és együttes erővel elpusztítják a közös ellenséget. Számos népmesében is megjelennek, pl. Grimmék *A két testvér* című adaptációjában.

#### 4.2. A Campbell–Vogler-féle karaktertípológia

Ez a karaktertípológiai rendszer a *Henderson*énál már jóval részletesebb és kidolgozottabb, mindenképpen a századfordulós mítoszelméleti és kultúrantropológiai kutatások hatásait tükrözi. *Henderson* főleg a főhős tipizálására törekedett, a *Campbell–Vogler*-féle rendszer azonban a mítoszok minden meghatározó karakterét vizsgálat alá veszi. Az ábrán a mitikus karaktereket mint archetipikus emanációkat (az ősi történet főhősének mintegy kisugárzásait, megtestesüléseit, változatait) szemlélhetjük. *Campbell* és *Vogler* elméletének lényege szerint a történetben való előrehaladás folyamán az egyes szereplőtípusok a főalak belső, lelki változásait jelenítik meg a kalandor (utazás, quest) folyamán. A (főhőssel együtt) kilenc típusból hat (a Hős, az Ellenség, a Mentor, a Küszöbőr, a Bajkeverő és a Felsőbb Én) szerepel *Campbell*nél is. Az Árnyék, a Hírvivő, a Segítő és az Alakváltó csak említés szintjén vagy nem karaktreológiai értelmezésben fordul elő. Ezeknek a figuráknak *Vogler* adott plaszticitást. Meg kell még említenünk a Világanya/Tudós Asszony alakját, aki viszont csak *Campbell*nél kap hangsúlyos szerepet.

##### *A Hős (Hero)*<sup>10</sup>

*Propp* (1997) *protagonistaként* aposztrofálja. Ő a történet főszereplője, a személy, aki az értékek védelmében lép föl, és erkölcsi vagy fizikai győzelmet arat. A szó angol változata (hero/hérosz) görög eredetű, a félisteneket jelölték vele, a későbbi korokban azonban minden kultúrhéroszra általánosan kiterjesztették. A kifejezés szó szerinti jelentése: 'szolgálni és védeni' (ebből származik a magyaron kívül pl. a Los Angeles-i Rendőrség jelmondata is) (*Vogler*, 2007). Olyasvalaki, aki hajlandó arra, hogy akár önfeláldozás árán is megvédje és szolgálja a rábízott közösséget. Tulajdonképpen őt (és ezzel saját magát) jellemzi Jézus Krisztus is a Jó Pásztorról szóló példázatában (Jn. 10:1–16). Egy jól megformált hős egyidejűleg képes eltökéltséget és bizonytalanságot sugározni, magával ragadó, de némely dolgokban hanyag, külsőleg erőt mutat, de legbelül sebezhető.

---

<sup>10</sup> *Campbell*, 2004; *Vogler*, 2007.

Ha alkotója jól dolgozott, a befogadó számára hitelesen, egyéniségként („valós személyként”), és nem típusfiguraként jelenik meg. A cselekvő (aktív) és a nem cselekvő (passzív) hős alakját – *Propp* után – *Vogler* is határozottan elkülöníti. A fentebb említett két alaptípuson kívül *Vogler* felsorolja még a „közösségi hős”, a „magányos hős”, az „antihős”, a „tragikus hős”, a „katalizátor hős” figuráit. Ezek közül a „közösségi hős” és a „tragikus hős” a legősibbek, a többiek inkább már a modernebb kori elbeszélésekben tűnnek föl (*Vogler*, 2007). (Az „antihős” az a figura, aki egyáltalán nem „hősszerű”, inkább gyenge és esendő, mint a középkorú és enyhén pocakos Zsákos Bilbó Tolkien *Hobbit*jában, ám az események előrehaladtával képes igazi hőssé válni. Sok fantasztikus történet gyermekhősei is ebbe a kategóriába sorolhatók. A „katalizátor hős” pedig nem igazán cselekvésével, hanem cselekvésre késztetésével mozdítja előre az eseményeket. Erre is számos példa mutatkozik: itt ismét megemlíthetjük Bilbót, aki nem saját személyében pusztítja el Szmógot, a sárkányt, hanem a sárkányölő szerepre inkább alkalmas Bardot tájékoztatja arról, hol van a bestia sebezhető pontja.) Fontos még megjegyezni, hogy némelyik hős (megint inkább az újabbak közül) megjelenhet más archetípusok, pl. az Alakváltó, a Mentor vagy éppen az Árnyék álarcában is. Természetesen a hőstípusok osztályozásának más lehetőségei is vannak. Pl. megkülönböztethetünk „ártatlan”, „árva”, „mártír”, „kócska” (vagy „kalandor”), „harcos”, „gondoskodó”, „kereső”, „szerelmes”, „pusztító”, „teremtő”, „uralkodó”, „varázsló”, „bölc” és „balga” hősöket is (*Pearson*, 2015).<sup>11</sup> A mesék minden pozitív főszereplője rendelkezik az attribútumaival. Az újabb történetekben fölbukkan még egy típus, a Bűnbánó vagy Bukott Hős. Alakja mintegy előrevetíti, mi lehetne a sorsa a főhősnek, ha letérne a megfelelő morál ösvényéről. A Bukott/Bűnbánó összemósódhat az Alakváltó, a Szövetséges, illetve a Bajkeverő figurájával.

*Az Ősi Tudás Mestere/Öreg Bölcs/Mentor (Ancient Mystagogue)<sup>12</sup>*

Ahogy a neve is mutatja, ez a karakter nem más, mint egy korosabb (vagy ösöreg) bölcs férfiú, esetleg asszonyság, aki tanítja, vezeti, alkalmanként pedig megajándékozta a Hőst. Egyes esetekben előfordulhat, hogy a Hős szexuális beavatását is ő végzi. Igen fontos szerepe van a protagonista elindításában. Természetesen az ő figurájának is számos altípusa létezik, pl. a „sötét mentor” (az Árnyék, illetve az Alakváltó attribútumaival megjelenő Hős beavatója); a (legalábbis kezdetben) kedvetlennek, kiégettnek, fáradtnak és elutasítónak mutakozó „bukott mentor”; a többször felbukkanó „visszatérő mentor” (ilyen pl. Mary Poppins); a végig a Hős mellett maradó „állandó mentor”

<sup>11</sup> A hősnők típusairól lásd pl. *Murdock*, 1990.

<sup>12</sup> *Campbell* és *Joseph*, 2004; *Vogler*, 2007. Az egyik Mentortípus (az Ajándékozó – Gift-Giving) *Propp* karaktertipológiájából származik. A proppi karaktertipológiáról, az Ajándékozóról többet lásd *Propp*, 2005.

(Propp Mágikus Segítője); a több alakban jelentkező s a Hőst számos dologra külön-külön megtanító „megsokszorozódó mentor” és az újabb kori típus, a „komikus mentor”, aki Shakespeare óta általában a Hős egyik jópofa barátja/barátnője, jellegzetesen vígjátéki karakter. Kezdetben a Mentor gyakran volt samanisztikus (táltosi) képességekkel megáldva, a későbbi korokban képességei egyre átlagosabbá koptak. Ez persze nem zárja ki az újabb kori történetekben sem a mágikus mentorok fölbukkanását. A modernebb idők eposzaiban már nem ritka, hogy tapasztalt és teljesen harcedzett Hősök lépnek színre, akiknek látszólag nincs szükségük tanításra. Azonban még ők is erőt nyernek egy-egy Mentortól, ezek azonban nem közvetlenül, hanem közvetve, pl. emlékek, álmok stb. útján tudnak segíteni. Vogler „rejtett mentorként” (*inner mentor*) aposztrofálja őket (Vogler, 2007). Az emlékekből, illetve a tudattalan világából előhívott Mentor bölcsessége még ilyen indirekt módon is segítheti a Hőst célja elérésében. A mesék világában ők az út közben előtalált öregemberek, öregasszonyok, illetve táltosok (táltos lovak).

#### *Világanya/Tudós Asszony/Magna Mater*<sup>13</sup>

Ez a karakter *Campbell*-nél hangsúlyosabb. Igen fontos önálló szereplő a mitológiai rendszerekben, aki részint a világteremtésben részt vevő, esetenként azt akár el is indító női princípium (pl. Rheia, Nut stb.), másrészt a protagonistát megszülő, fölnevelő, kitanító alak (Thétisz, Mária stb.). *Campbell*-nél lényegesen egyszerűbb módon: a Mentor női megfelelőjeként – tehát tanítóként, vezetőként – jelenik meg. Legszebb és legősibb népmeséinkben, a *Fehérlófiában*, a *Vörös tehénben* és ezek változataiban, állatalakban jelenik meg, szép példájaként a népmesék, mítoszok totemisztikus eredetének.

#### *Az Ellenség (Enemy)*<sup>14</sup>, illetve *Árnyék (Shadow)*<sup>15</sup>

*Propp* antagonistaként is említi (*Propp*, 1997). A Hős (protagonista) ellenlábasa, értelemszerűen értékromboló (és ezért végül vesztes) szerepkörben. Nem kell mondanunk, hogy minden mítosz vagy mitikus alapú történet legfontosabb karaktere (talán meghatározóbb, mint maga a Hős), az Ellenség, szorongásaink, félelmeink, rejtett agresszióink, gyűlöletünk kivetülése, manifesztuma. Ahogy a fény nem élhető meg a maga teljességében az árnyék, a jó a gonosz, a boldogtalanság a fájdalom, az élet a halál nélkül, úgy a Hős cselekedeteinek sincs intencionalitása az Ellenség gonoszsága nélkül. Igazából az Ellenség leginkább kétféle módon jelenhet meg: aljas, hitvány gazemberként (*villain*)

13 Világanya, lásd *Campbell*, 2004, vagy a Tudós Asszony, *Campbell*, 2008. *Vogler* (2007) a Mentor egyik változataként említi „Tudós Asszonyt”.

14 *Campbell*, 2004; *Vogler és Christopher*, 2007. *Vogler* megemlíti egy ellenségtípust, a Riválist, akit szinte bizonyosan *Propp* Álhős nevű karaktertípusából vezet le (*Propp*, 2005).

15 Lásd pl. *Vogler*, 2007.

vagy nagyformátumú *antagonistaként* (Vogler, 2007). Mindkét alak bukása meghatározó pszichológiai effektust vált ki: az aljasság legyőzése megkönnyebbülést, a hatalmasság megsemmisülése (minél roppantabbnak és legyőzhetetlenebbnek tűnt, annál inkább) felszabadultságot, katarzist eredményez. Amilyen fontos a történet sikere és hatása szempontjából a megfelelő Hős megalkotása, legalább annyira (ha nem még inkább) lényeges a megfelelő Ellenség fölléptetése. Az Ellenség figurájának árnyalásához, színesítéséhez („hitelesítéséhez”) gyakran eredményesen hozzájárul, ha más archetípusok (mint például a Bajkeverő, a Küszöbőr és néha az Elhívó/Hírhozó) funkcióit gyakorolják. Az Árnyék-ellenség az egyik legérdekesebb megjelenési forma: itt a Hős ellenpárja. *Campbell*nél pedig még megdöbbentőbb módon: az Apa, a Hős nemzője (*Campbell*, 2004). Maga az Ellenség természetesen megkettőződhet (háromszorozódhat, megsokszorozódhat), ilyenkor több, közel azonos, esetleg egyre fokozódó erejű Ellenséggel kell számolnunk, de az is gyakori, hogy egyetlen főgonoszt kell legyőzni, ez esetben nála jóval gyengébb szolgálai, afféle agyatlan hordalények légiói kell átverekednünk magunkat, amíg Hősünkkel megküzdhetünk vele.

Megjelenése alapvetően kettős: van egy „inhumán” (embertelen) létmódja, ebben az esetben arctalan, emberalatti vagy éppen emberfeletti szörny, megfoghatatlan, sötét – esetenként valóban „árnyékszerű” lény – ilyen pl. a Sátán, a Halál, de ilyen a mesterseges mitológiákban Stoker Drakulája, Tolkien Szauronja vagy a Mátrix. A népmesékben gyakorta sárkány, bestia, ördög stb. És létezik egy ún. „humanizált” Árnyék, aki alapvetően emberi formában létezik (Vogler, 2007), de – a gonoszság mellett – mindenképpen van egy embertelen vagy már-már természetfeletti vonása, ami démonivá teszi. Példaként Vogler a *101 kiskutyából* ismert Szörnyella de Frászt említi, de szóba kerül a kannibál hajlamú dr. Hannibal Lecter is. A népmesékben tipikusan ezt a kategóriát személyesíti meg az emberfaló vasorrú bába. Az Árnyék olykor a főhős „sötétebbik énjeként” is fölbukkanhat, ez esetben meg kell küzdeni vele, hiszen a jobbik én létezését veszélyezteti (*Dr. Jekyll and Mr. Hyde* vagy Gollam Tolkiennél).

#### *A Küszöb Őrzője (Threshold Guardian)*<sup>16</sup>

*Campbell* egyszerűbben a Hős előtt álló próbatétel(ek), küszöb(ök) őrének tekinti. *Propp*nál is megjelenik (nem ezen a néven) az Adományozó, illetve Próbára Tevő alakjában (*Propp*, 2005). *Campbell*nél nem feltétlenül rosszindulatú alak, csupán a „normális” világot a szupernaturális világtól elválasztó küszöb őrzője, tulajdonképpen szintén próbára tevő (*Campbell*, 2004). *Vogler* azonban végtetesebben jellemzi. Az Ellenséghez tartozik, bár semmiképp sem ő a fő ellenfél, hanem annak „bizalmi” embere, „hadnagya” (*Vogler*,

<sup>16</sup> *Campbell*, 2004; *Vogler*, 2007.

2007). Akadályt képez, de végül viszonylag könnyen legyőzhető: voltaképp a szupernaturális szféra „alkatrésze”. Legfontosabb funkciója a Hős „tesztelése”, illetve „kiképzése”: a vele való összecsapás erősíti, illetve fölkészíti a protagonistát a Főellenséggel való összecsapásra. Nem igazán ő jelenti a veszélyt, inkább afféle „stoptáblaként” értelmezhető: a közelgő Sötét Hatalom figyelmeztető jelzéseként (Vogler, 2007).

#### *Hírhozó/Elhívó/Elindító/Kalandra Hívó (Herald)*<sup>17</sup>

Campbellnél nem látjuk, Vogler azonban önálló alfejezetben foglalkozik vele. A herald/herold a lovagkorban a tornák hírvívője, címerhordozó, aki bejelentette az elkövetkező bajvívást és annak résztvevőit. A tradicionális elbeszélésekben megjelenhet még követként. Tipikus kalandra hívó, illetve követ szerepkörben jelenik meg az ókori mítoszokban Hermész/Mercurius. Feladata a történetben a kihívás, illetve az elhívás. Ez, illetve ennek az elutasítása indítja el a cselekményt. Figurája gyakorta vegyített, nem önálló: megjelenhet a Mentor, az Ellenség vagy Küszöbőr variánsaként is.

#### *Alakváltó (Shapeshifter)*<sup>18</sup>

Ezen a néven nem szerepel Propp rendszerében. Campbell említi, de Mentorként, Szövetségesként jellemzi. Csupán Vogler tipizálja külön. Alapvetően a Hős ellenlábasa, ellentettje, amelyből később azonban válhat társ, szövetséges (ebben a tekintetben leginkább Henderson Vörös Szarv vagy Ikrek típusú karakterével vethető össze). Vogler szerint gyakran nem csupán természetében, hanem nemében is a Hős ellentettje, amit akár a neve is kifejezhet. (Vogler egy modern mítosz, a *Csillagok Háborúja – Star Wars* – világából ad példát: Leia Organa és Han Solo összevetésével. Azon felül, hogy egy kezdetben rivalizáló, a későbbiekben pedig együttműködő párosról beszélünk, meg kell említenünk, hogy Leia nő, Han pedig férfi, a történet folyamán szerelmes- és szülőpár is lesz belőlük. Nevük is kifejező, Organa: ’szerves/szervezett – közösségi’; Solo: ’magányos’.) Nyilván találhatunk példákat ősbibb mitológiákból, pl. a *Gilgames* című eposzban a címadó hős, aki „kétharmadrészt isten, egyharmadrészt ember”, és társa/ellenlábasa, Enkidu, aki „kétharmadrészt állat, egyharmadrészt ember”. Az Alakváltó tehát tulajdonképp a protagonista szövetségese, aki kezdetben ellenfélnek tűnik, innen a neve. Vogler szerint gyakori megjelenési formája a *femme fatale*, az egyszerre csábító és pusztító Végzet Asszonya. Ugyanakkor archetípusaként az Odüsszeiából ismert Próteuszt, az alakváltó istenséget nevezi meg (Vogler, 2007). A mesékben nemritkán állatalakban megjelenő nőalak, aki segít a Hősnek végrehajtani a feladatát, s közben emberi formát nyer (pl. *A szép Meluzina*, *A macskamenyasszony* stb.).

<sup>17</sup> Vogler, 2007. A szövegösszefüggések alapján itt is Propp hatását érezhetjük, akire Vogler több ponton is hivatkozik. A Hírhozó/Elhívó megfeleltethető Propp Útnak Indító szereplőjének (Propp, 2004).

<sup>18</sup> Vogler, 2007; illetve Campbell, 2004.

*Segítő/Szövetséges (Ally)*<sup>19</sup>

*Campbell* ezen a néven nem különíti el, *Vogler* pedig – nem is titkoltan – *Propp* tipológiájából építkezik a figura leírásánál. A Segítő elválaszthatatlan a Hőstől, általában kettespártot együtt szokás emlegetni. Gilgamest Enkiduval, Héraklést Iolaossal, Don Quijotét Sancho Panzával, Csongort Balgával, Toldit Bencével, Zsákos Frodót Csavardi Samuval stb. Hűsége mellett fontos sajátossága, hogy a Hőshöz képest emberalattibb, fizikálisabb, gyakorta szerényebb szellemi képességekkel bír. A mesékben ezért aztán nem ritkán állatalakban van jelen, mint a *Csizmás kandúr* című karaktere. Egyes történetekben alakja megsokszorozódhat, mint Iaszón és az Argonauták mítoszában, vagy a több mese-változatban is fölbukkanó hét szolga alakjában, akik a Hőst kísérik. Annyira szervesen beépült archetípus, hogy a cseppet sem fantasztikus történetek állandó karaktere, mint pl. Falstaff vagy Doktor Watson. Alakja gyakran összemosódik a Tréfacsinálóéval, s a modern történetek ezt a mixet receptúraszerűen alkalmazzák is, amint erről számos Disney-rajzfilm tanúskodik.

*Tréfacsináló/Bajkeverő/Bohóc (Clown/Trickster)*<sup>20</sup>

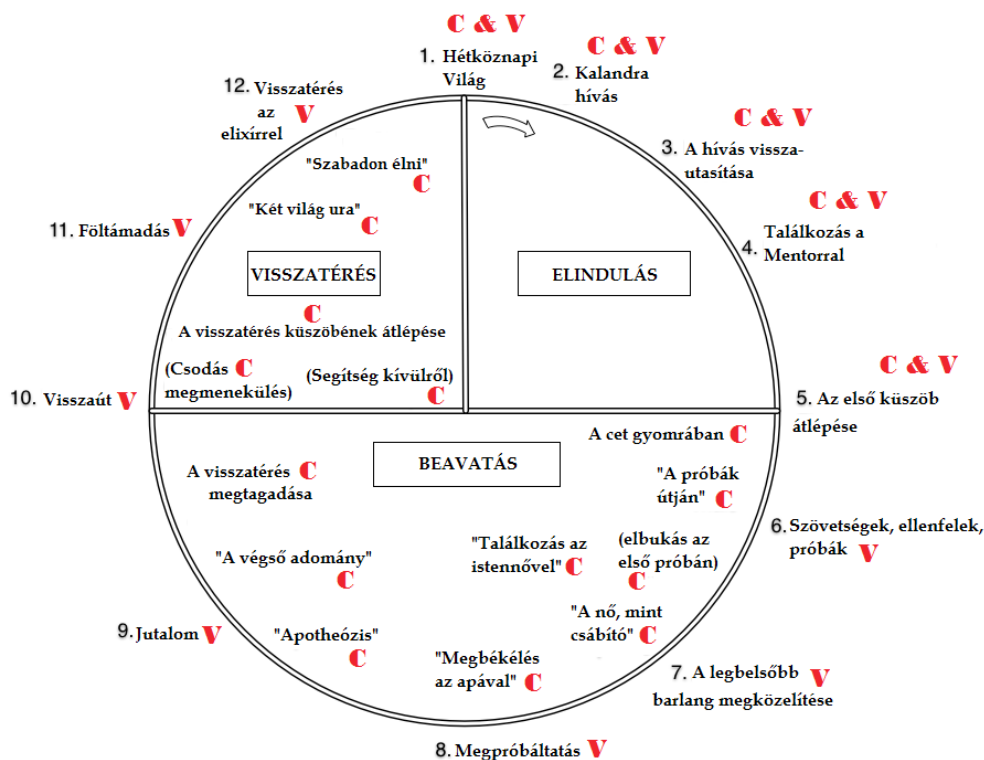
Hogy ez a nagyon ősi, a legrégebbi mítoszokban még önálló főhősként megjelenő karakter hogyan degradálódott mindaddig, amíg szinte zsánerszerű clown lett belőle, az hosszú történet. Mint *Henderson* tipológiájában is láthattuk, a Trickster eredendően egy olyan hős, akiben még az emberi ösztönök dolgoznak, alapvetően kényelemre és fizikai megelégedettségre törekszik, s ezek a vágyak felülírják vagy elfojtják benne a magasabb értelemben vett morált. *Campbell* világteremtőként, de legalább világformálóként (másodteremtőként) említi, példaképpen a germán Loki, illetve a görög Hermész nevét hozza fel (*Campbell*, 2004). A Tréfacsináló hős nem tűnt el teljesen: ő a középkor Till Eulenspiegelje, Robin Hoodja és számos okos bolondja, beleértve még az egyszerre az őskor és a kora újkor gyermekeként számon tartott Hamletet is. A későbbiekben azonban egyszerű komikus háttéralakká vált, és összeolvadt a Segítő figurájával.

#### 4.3. A Campbell–Vogler-féle cselekménystruktúra

Természetesen a meseelemzések kapcsán a *Propp*-féle morfológia általánosan ismert. A továbbiakban azonban mégis a *Campbell* által kitalált és a *Vogler* által értelmezett struktúrát tekintem alapnak, és ennek több nyomós oka is van.

19 *Vogler*, 2007, 71–75. o. Ebben a karaktertípusban is határozottan proppi elemek vannak. *Propp* megnevez egy Segítőtársat, akinek több funkciót is tulajdonít a cselekményben (*Propp*, 2004).

20 *Campbell*, 2004; *Vogler*, 2007.



10. ábra: Campbell és Vogler: A Hős útja (egyesített ábra)

C = Campbell megnevezése

V = Vogler megnevezése

C &amp; V = Campbell és Vogler együttes megnevezése

A *Propp*-féle morfológia igen alapos, átgondolt és jól alkalmazható, de csak a mesék, és a műfajon belül is leginkább a varázsmesék kapcsán működőképes. Nem értelmezhetők vele igazán sem a mitikus történetek, sem a mesei-mitikus alapú fantasztikus történetek. Ezenfelül a rendszer nagyon bonyolult és terjedelmes.

A *Campbell-Vogler*-féle cselekménystruktúra igen egyszerűen felírható. Nemcsak a mesék, mítoszok, hanem minden hősközpontú, konfliktusos felépítésű történet értelmezésére alkalmas, beleértve az irodalom keretein kívüli olyan – szintén cselekményalapú – kifejezési formákat, mint a dráma vagy a film. Főtebb már említettük, *Campbell* után épp a filmipar figyelt föl először rendszerének azon vonására, hogy a minden mítoszalapú történetben föllelhető „állandó mintázat”, közös vonások, az ún. „monomitosz” feltérképezésére törekedett.



*Campbell* struktúrája lényegileg egy önmagába visszatérő kör alapján ábrázolható, amelyet három mezőre bonthatunk. Ez a három mező a Hős által végrehajtott utazás három legfőbb állomása: I. az elindulás; II. a beavatás; III. a visszatérés. A három fő állomáson belül csaknem azonos számú kisebb küszöbön kell áthaladnia a fő karakternek, amíg megújult lélekkel visszatér útjának kezdőpontjához.

### *I. Az elindulás*

Az elindulás folyamata az elhívástól a korábbi én megtagadásig tart. Ennek folyamán a Hős először egy kalandra hívást kap, amelyet kezdetben elutasít, majd egy közben megjelenő Mentor hatására végül elfogadja a rá váró kalandot. Amint az elfogadás megtörtént, átlépi az első küszöböt: a hétköznapi világ és a természetfeletti közötti határvonalat. Az utazás első szakaszának végén megkezdődik a Hős transzformálódása. Ennek a folyamatnak *Campbell* a „cethal gyomra” megnevezést adta, utalva arra, hogy több mítoszban és mesében akkor kezdődik meg egy főhős átalakulása, mikor egy óriási szörnyeteg (cethal, sárkány, emberevő óriás) elnyeli.

### *II. A beavatás*

A beavatás tulajdonképpen testi és lelki próbatételek sora, amelynek során a Hős nemcsak legyőzendő szörnyetegekkel találkozik, hanem a Nővel (Istennővel) is. A nő kétféle érték hordozójaként jelenhet meg: egyrészt magába foglalja mindazt, amiért a Hős számára érdemes küzdeni, másrészt azonban a szexuális csábítás, a késleltetés, sőt akár a pusztulás edényeként is megjelenik. (A kísértés persze nem mindig női princípium felől érkezik.) Ezt követően kerül sor a *Campbell* által „megbékélés az apával” aktusnak nevezett eseményre. Itt nem feltétlenül az apával találkozik hősünk (persze az ősmítoszokban igen), hanem azzal a személlyel, akinek a legnagyobb hatalma van az élete és a sorsa fölött. Ezután következik a megdicsőülés, amely fizikai vagy pszichikai halál: a Hős ezzel végleg elveszíti régi énjét, és megváltozott lélekkel, új emberként támad új életre. A föltámadás után a Hős megszerzi a végső adományt, a jutalmat, amiért elindult.

### *III. A visszatérés*

Érdekes módon a visszatérés kezdetén szinte megismétlődik az elindulás kezdetén egyszer már megtörtént esemény: a Hős annyira élvezi új, győztes helyzetét, hogy az indulás pillanatában megtagadja a hazatérést. Ekkor azonban a Felsőbb Hatalmak indulásra kényszerítik, sőt nem ritkán hazaútja folyamán üldözőbe is veszik, amely elől csak csoda segítségével tud menekülni. Ilyenkor nagy szerepe van a segítőknek, ahogy az út folyamán persze többször is. A visszatérés küszöbének átlépésekor a Hős visszatér a transzcendenciából a „normális” világba, ám meg kell őriznie azt a lelki-fizikai értéket,

amelyet magával hozott Odaátról, sőt lehetőség szerint meg is kell osztania azt a külső világgal. Ezt úgy képes megvalósítani, hogy „két világ urává” kell válnia, egyensúlyt kell teremtenie a spirituális és a materiális valóság, a Túlvilág és az Evilág értékrendje között. Ha ezt sikerül megvalósítani (tragikus végkifejletű történetekben nem mindig), akkor a Hős szabadon élhet: csak a jelennek, megszabadulva a múlttal és a jövővel kapcsolatos szorongásoktól, és a jelennek élésben megélve az örökkévalóság békéjét.

Vogler ezt a rendszert vette át, némileg lerövidítette. (*Campbell* mintegy 17 küszöbe helyett ő a mágikus 12-ig csökkentette a próbatételek számát, tulajdonképpen összevonva, újraértelmezve *Campbell* állomásait.) A könyve alcíme alapján (*Mythic Structure for Writers – Mitikus struktúra írók számára*) látható, hogy ennek az összevonásnak, értelmezésnek a végső célja az volt, hogy egyfajta tankönyvet hozzon létre, amelyet a történetalkotók könnyen értelmeznek, használnak az alkotás folyamatában. A monomitoszelemek nemcsak jungiánus gyökerűek, azáltal is rokoníthatók *Jung* archetípus-elméletével, hogy bár leegyszerűsítő jellegűek, de felhívják a figyelmet a különböző kultúrákban jelen lévő sémaazonosságokra, amelyek segítségével minden ember mítosz- és meseteremtő lénnyé válhat.

Maga *Vogler* is megjegyzi, hogy a „mitikus modell alapján felépülő történetek” bármily fantasztikusak és kevésbé hihetőek is, az emberek „igaznak” fogadják el őket, mert a lélekben gyökereznek. Ebből adódik, hogy a legtöbb történet még akkor is tartalmazza a monomitosz strukturális alkotóelemeit, ha a szerzője egyébként szándékosan nem törekedett arra, hogy megfeleljen a törvényszerűségeinek (*Vilana*, 2016, illetve *Vogler*, 2007).

*Bálint Ágnes* tanulmányában (2014) a serdülők 14–18 éves koruk között írt eredeti történeteit vizsgálja, és megállapítja, hogy a felnőtté válás folyamatában a *Campbell–Vogler*-féle monomitosz elemei egyre teljesebb mértékben megjelennek a szövegekben. Erre ugyan azt az ellenérvet hozhatjuk fel, hogy az ifjú szövegalkotók – olvasmányaik kapcsán – öntudatlanul is elraktározzák, majd írás közben reprodukálják az adott cselekménystruktúrát, azonban a tanulmány szerzőjével mindenképpen egyetérthetünk abban, hogy a szövegek változásai jelzik a fiatalok identitásképzésének állomásait, tehát vagy az emberi személyiség alapvető elemeinek tekinthetők, vagy formálódásában legalábbis meghatározó a szerepük. Ez pedig igazolja modellválasztásomat, illetve továbbsegít gondolatmenetemben.

## 5. Mesék adaptációi az újkorban

A korábbiakban végigkövettem azt a folyamatot, ahogyan a mítoszokból kialakultak a mesék, továbbá arra a kérdésre kerestem a választ, hogy miért hatnak a mítoszok és

a mesék olyan elemi erővel az emberi lélekre. A *Henderson-* és a *Campbell–Vogler*-féle tipológiákkal rávilágítottam, hogy a mitikus-mesei karaktertípusok és cselekményszerkezet nagyon mélyen gyökerezik az emberi lélekben, és ismerős, otthonos a befogadó számára.

Bár mind a mítoszok, mind a mesék fontosak számunkra, hatásfolyamatuk eltéréseket mutat. A mesék – a mítoszoktól eltérően – alapvetően szórakoztató célú szövegek. *G. S. Kirk* a mítoszokkal összevetve a következőképpen definiálja őket: „A népmesék olyan nem szilárdan rögzített formájú, hagyományos mesék, amelyekben a természetfeletti elemek mellékes szerepet játszanak, nem elsődleges sajátosságuk, hogy »komoly« témákkal vagy jelentős problémák és gondolatok végiggondolásával foglalkozzanak; elsődleges vonzerejük narratív érdekességükben rejlik” (*Kirk*, 1993, 63. o.). Ebből a megállapításból következik, hogy a mesék kezdetben az orális kultúrához kötődtek, és lényeges elemük az előadás volt. *Ortutay Gyula* a népmesék esztétikájának vizsgálatánál egyenesen az esztétikum egyik fő forrásának tekinti magát a narratív előadást, olyannyira, hogy a mesemondó személyiségéhez, illetve az előadás alkalmaihoz és helyszíneihez kötötte a szöveghatást. Azt is megállapítja, hogy az orális előadásmód a XVIII. századtól kezdve fokozatosan visszaszorul, az írott kultúra erősödni kezd, s míg a mítoszok eredeti formáinak lejegyzése már az ókorban elkezdődik a sumér-akkád és a görög eposzok rögzítésével, addig a mesék lejegyzése csak a XIX. században, a népköltészet értékei iránti érdeklődés fölerősödésével ment végbe (*Ortutay*, 1980). Mivel az írott kultúrában a népmese hatása csökkent (hiszen a leírással eltűnt az előadás, ami élővé tette a szövegeket, s a mesék esztétikumának egyik alappillére volt), megjelent az igény, hogy a meséket újra „élővé” tegyék, és valahogyan visszatöltsék beléjük az értékeket. A rögzített, könyvekben kiadott népmesék fokozottan irányították magukra a műköltészet figyelmét, az írók, költők úgy próbálták meg átmenteni és ismét „vitalizálni” a népmese értékrendjét, hogy a szövegeket különböző formákban adaptálni és transzformálni kezdték. Az adaptáció egyik legeredményesebb formájául a mesedráma kínálkozott, mivel annak „élő” előadása változatlan maradt. A klasszicizmus utáni gondolkodás azonban nem tudta a megfelelő drámai műfajhoz közelíteni a mesét, annak összetett hangneme miatt. Végül a mesét mítoszokból megőrzött elemei segítségével sikerült a legalkalmasabb drámatípushoz közelíteni.

## 6. Mítosz, mese és dráma

Ahogy a tündérmese, úgy a dráma is lényegéből adódóan mindig közel áll a mítoszokhoz, egyébként a mítoszok előadásából keletkezett, közismert elmélet szerint a liturgia során előadott dialógusokból formálódott ki. A drámák a mítoszokhoz legközelebbi, speciális csoportját képezik a misztériumjátékok. Az elnevezést a középkori színművek

egy részére szoktuk alkalmazni, de a misztériumdrámák általános vonásait viselő művek már a kora ókorban is keletkeztek. A legősibb megőrződött drámaszerű szövegek egyike a Kr. e. II. évezredből eredeztethető *Istár pokoljárása* (*Ana Kurnugia*) című sumér-akkád termékenységmítosz, amelyet közlője, Komoróczy Géza az egyik legősibb dramatikusan, de legalábbis oratóriumszerű szövegként határoz meg (Komoróczy, 1986).

Most tekintsük át, melyek a hagyományos értelemben vett misztériumdrámák általános vonásai! Totális világábrázolás található bennük: megjelenítik az evilágot és a túlvilágot. Három világszint különíthető el: 1. felvilág (mennyi); 2. evilág (föld); 3. alvilág (pokol). A világszintek között a szereplők szabadon átjárhatnak. A felvilágba való jutást gyakran egy égigérő fa (vagy egyéb átjáró) teszi lehetővé, de ennek a motívumnak a maradványaként a fának legalább meghatározó szerepe van a cselekményben. (A fa miatt, illetve a fa közelében bukkannak föl az evilágban a túlvilági szereplők, illetve az emberszereplők a fa segítségével, illetve a fa okán hatolnak át a túlvilágra.) A misztériumjátékok világképe duális, a jó és a rossz erői kiegyenlítettek, s az ember csak eszköz a felsőbb hatalmak harcában. Bár a mű végén a jó erők győzedelmeskednek, győzelmük nem végérvényes, csupán az egyén szempontjából meghatározó. Szerkezetük epikus vonásokat mutat. Ezek a mítoszokra is jellemző vonások.

Hazánkban a tragikus történelmi körülmények miatt jellemző drámatörténeti momentum, hogy a királyi és főúri mecénások magyarországi hiányában a középkor után a misztériumjátékok inkább a kora újkor iskoladráma-repertoárjában maradtak jelen, viszont minden nagyobb felekezeti iskolában sor került ilyen jellegű előadások bemutatására (Demeter, 1996). A XIX. században megjelenő mesedramák első szerzői maguk is követik ezt az iskoladrámai hagyományt munkáikban.

## 7. Mesedráma gyermekeknek

Az iskoladrámák korának letűntével, a világi színjátszás terjedésével a misztériumjátékok fejlődése is új irányt vett. Goethe *Faust* című emberiségdrámája lesz a romantikus szerzők etalonja. Nálunk az új típusú misztériumjátékot Vörösmarty Mihály alkotja meg először; a mindenki által jól ismert *Csongor és Tündével*. Vörösmarty találkozik diákkorában az iskoladrámával; a pesti piaristáknál tanult, ahol a XVIII. század végéig nagyon élénk iskolai színházi tevékenység folyt, s ez egy-két évtized alatt – Vörösmarty odakerüléséig – teljesen nem halhatott el. A szövege nyilvánvalóan Benedek Elek (az első gyermekközönségnek írt mesedráma szerzője) egyik mintaadója lesz; keletkezése is hasonló: áttekinthetetlen régiségű irodalmi-népmesei hagyományból a ponyvára került történetet adaptál, szintézisbe hozza a tradíciót és a kor elvárásait. Vörösmartyt Shakespeare

*Szentivánéji álom* című, a misztériumdrámák és a helyzetkomédiák hatásait összehangoló vígjátéka inspirálta. Feltűnő azonban az aranyalma-motívum szerepeltetése; ez még ősbibliai mitikus hagyomány; a világfa motívumát viszi be a darabba. A Vörösmarty-féléhez hasonló új típusú misztériumdrámák a hagyományos motívumok mellett újabb sajátosságokkal is bírnak, ezek a következők: a színmű (a *Campbell–Vogler*-féle struktúrának megfelelően) ciklikus szerkezetű, a cselekmény ugyanazon helyszínen végződik, ahol elkezdődött. (Vörösmarty: csodafa, Csongorék kertje; Benedek: a világ zengő fája, Többsincs királyfiék kertje.) Hőse a boldogságot keresi, és az eszményi szerelemben találja meg azt (Vörösmarty: Csongor; Benedek: Többsincs, illetve Világszép Miklós). A két főhős némi bizonytalanságról árulkodik: Benedek láthatóan nem tud dönteni a csongori „eszmehős” és a népi hős között; mindkettőt fellépteti. A hősválasztás bizonytalansága mintegy visszatükrözi Benedek Elek saját lelkitudását is, ő a két világ határán álló ember, aki a „magas” és a népi, egyetemes és lokális kultúrát próbálta összeegyeztetni. Az eszméi főhős mellett (a *Vogler*-féle karakterszereptípusának megfelelően) megjelenik annak „fizikai” ellenpárja, egy Segítő, aki a túleszményített vágyakkal, álmokkal szembeni kételyt tükrözi (Vörösmarty: Csongor–Balga, Tünde–Ilma; Benedek: Többsincs–Bakarasznai, Szélike–Ráki).

### 7.1. Az első magyar gyermekmesedráma

Vörösmarty Mihály *Csongor és Tündéje* még nem népmesei adaptáció, hanem inkább ponyvairodalmi előképe van. Forrása az *Árgirus királyfi históriája* című népkönyv, illetve Gyergyai Albert *Historia egy Argyrus nevű királyfiról és egy tündér szüz leányról* című széphistóriája. De a Vörösmarty, illetve saját kultúrák közvetítő munkásságának hatására keletkezett Benedek Elek-dráma, a *Többsincs királyfi* már több népmese ötvözete, illetve a győri kalendáriumban, ponyvára írt, *A gonosz nő és az ördög* címmel 1844-ben megjelent, Arany János által *Jóka ördöge* néven adaptált komikus népmonda is (Szilágyi, 1983). Mint már említettem, a szöveg magába foglalja Vörösmarty *Csongor és Tündéjének* egységeit is. (Lengyel Dénes [1972] „*Csongorra emlékeztető eszményi szerelmes*”-ként jelöli meg Többsincs királyfit.)

A dráma előadása 1899. december 1-jén volt a Vígsházban. Nagy volt az előzetes várakozás, de a diadal elmaradt. A későbbi színházi bemutatók is mérsékelt, illetve vegyes fogadtatásúak voltak. A mesejáték csak gyermekszereplőkkel, műkedvelő előadásokon előadva volt sikeres, illetve Benedek Erdélybe való hazatelepülése után játszották többször nagy sikerrel, az idős író tiszteletére. A mérsékelt siker oka valószínűleg az lehetett, hogy Benedek tudatosan demitizál minden történetet, nem képes választani: két hős van, egy „csongori” hős (Többsincs királyfi) és egy heroikus népi hős (Világszép Kis Miklós), valamint két főhősnő: egy aktív (Szélike) és egy passzív (Gyöngyvirág)

(Hegedűs, 2006; Kovács, 1961; Lengyel, 1972). Mindezekén túl a történet terjedelme túl nagy, menete túl bonyolult, cselekménye túl szerteágazó. (Szerzője öt felvonásban, nehéz és veretes drámai jambusokban írta meg.)

Valószínűleg a mesedramák külföldi sikerei inspirálhatták a következő komolyabb hazai népmesei indíttatású színpadi mű megszületését. Szép Ernő *Az egyszeri királyfi* című tragi-komédiáját a Nemzeti Színházban mutatták be 1913. december 19-én, és Fenyő Miksa írta róla az első kritikát a Nyugatba (Fenyő, 1914), amely jól tükrözi az összetett hatást, amit a szöveg kiváltott. A másik kritikát Ady fogalmazza meg Dénes Zsófiához írott levelében,<sup>21</sup> illetve a Nyugat 1914. évi I. számának Figyelő rovatában (Vida, 2007).

A dráma Kriza János Benedek Elek által átdolgozott meséjéből, *A halhatatlanságra vágyó királyfi*ből készült. A forrásszöveg erősen mitikus. A magyar népmeseválogatot a *Néprajzi Lexikon* „mitikus meseként” nevezi meg, szemben a nagy számban létező külföldi (főként ír-kelta, francia és flamand) változatokkal, amelyeket „hősmondaként”, illetve „hiedelemmondaként” sorol be – írja Ortutay a „Halhatatlanságra vágyó királyfi” szócikkben (1977–1982). A népmesei motívumokat csak a cselekmény vázához használja föl Szép Ernő, a darab valójában szimbolista életútdráma; főhőse menekül a halál elől, míg a cselekmény végén be nem látja, hogy a sorsát – a halandóságot – nem kerülheti el.

Szép 1913 tavaszán kezdi írni művét. Nagy várakozás előzi meg a bemutatót, akár Benedek Elek esetében. Megosztja a közönséget: a szakma pozitív bírálatot ad róla, a közönségnek nem tetszik, pedig Szép Ernő mesedramája egy olyan népmesei adaptáció, amely kísérletet tett a korabeli magas irodalom és a közönség érdeklődésére egyaránt számot adó halál mítosz újraértelmezésére. A halál tudniillik a mítoszok gyakori témája. Megjelenhet büntetésként és jutalomként, pl. Tolkien „álmítoszában”, a *Szilmarilokban* (Tolkien, 2008). A halál legyőzése a beavatás követelménye. Pl. Gilgames a halál tengerén átkelve jut el Um Napistimhez, és tehet próbát a halhatatlanság megszerzésére. Merezszkovszkij szerint a halandóság a mítoszok egyik alapproblematikája. „Minél többet tudok, annál inkább meghalok.” A halhatatlanság és a tudás együttes elérésének vágya az egyik legerősebb késztetése az emberiségnek (Zászlós, 2004). A közönség és a korabeli kritika a mű befejezését különösen értelmetlennek és indokolatlannak tartotta, pedig itt a legerősebb a mítoszokkal való kapcsolat. Az egyszeri királyfi a mű végén ugyanarra jön rá, mint a mitikus hősök: a halhatatlan lét tudatlanságra és beszűkültségre kényszerít. A szabadság és a tudás csak a halál elfogadásával érhető el. Ugyanakkor Szép Ernő darabja máig játszható és élvezetes, és munkássága további kapukat nyitott meg olyan meghatározó művek előtt, mint Tamási Áron *Ördögölő Józsiása*, Weöres Sándor *Holdbéli csónakosa* vagy Sütő András *Kalandozások Ihajcsuhajdiában* című mesejátéka.

<sup>21</sup> „Szép darabja kedves, néha finom, de sok, s itt-ott unalmas is.”

## 8. A mese és a fantázia

A mesedramák tehát végül is sikeresen vitték tovább a mesék üzenetét. Megjelenésük idején azonban egy másik lehetőség is mutatkozott a mesék újraértelmezésére, és ez nem volt más, mint az angolszász kultúrkörben kibontakozó fantasy világa.

A fantasy meghatározása nem könnyű, maguk az angol anyanyelvű és kultúrájú teoretikusok is nehezen boldogulnak vele. Minden definíció csak akkor tűnik működőképesnek, ha párhuzamot állít a fantasy és a mesék, mítoszok közé. A leginkább rokon vonásuk az, hogy szemben állnak a reáliákkal. A tündérmesék, fantáziák, mítoszok „idegennek hatnak egy szekuláris világban”, és szöges ellentétben állnak annak értékeivel, mert nem a „korlátozott, fizikai tények”, hanem a „valódi igazságok” érdeklik őket – állapítja meg az egyik legismertebb kortárs fantasyértelmező, *Philip Martin* (2002).

A fantasy kialakulása hosszú és szerves folyamat. A mesegyűjtők munkássága szervesen termeli ki a műmeséket, s a műmesék hatására jönnek létre a meseregények, majd a korai fantáziák. Az amerikai *Mendlesohn* és *James* (2012) szerzőpáros hosszú oldalakon keresztül sorolja mindazokat a mítoszokat, amelyek megtermékenyítik az európai irodalmat, és végső soron kitermelik a mesét, majd a fantasyt. Külön is megemlíti Charles Perrault, Madame D'Aulnoy, a Grimm testvérek nevét, akik révén a népmesék először jutottak el az irodalmi közönséghez. Külön kiemelik Andrew Lang, a *Színes mesekönyvek* szerzőjének nevét, aki nem tett éles különbséget mesék és mítoszok közt: a mesék közt – mesei formára igazított – mitikus történetek is szerepelnek, mint pl. Tolkien gyermekkori kedvence, Sigurd és Fafnir, a sárkány története. Egy másik szerző, *Maria Nikolajeva* (2012) nyomatékosan említi a tündérmeséket mint a fantasy forrásait, de ugyanitt persze a másik fontos forrásként a műmesék, illetve a meseregények megjelenése is szerepel, többek között E. T. A. Hoffmann, Carlo Collodi, Lewis Carroll munkássága mellett olyan, inkább az angolszász kultúrában ismert szerzők és műveik, mint Charles Kingsley (1863) *Water Babies* című, George MacDonald (1883) *A hercegnő és a kobold* című, illetve a Tolkien számára is mintaértékű Curdie-történetek, pl. *The Princess and Curdie* című szövegek. Hozzá kell tenni, hogy az angolszász felfogásban a meseregény, a műmese és a fantasy között nincs éles határvonal. *Pamela Lindon* Travers Mary Poppinsát vagy James M. Barrie *Peter Pan*jét már egyértelműen mint portal-fantasyt (átjárós fantáziát) sorolja be, nem is beszélve Lyman Frank Baum Oz-sorozatáról (*Nikolajeva*, 2012).<sup>22</sup>

22 A fantasy irányairól, a főbb műfajokról közölt tanulmány: *Galuska és Feleky*, 2015. Typologia Phantastica: A fantasztikum rendszertana címmel.



## 9. Mese és báb

Azt, hogy a mese az egyik leginkább hatékony szövegforma mind a kisgyermekkorú könyv- és olvasáskultúra, mind a szövegértés kialakításában, illetve hogy a művészi expresszió megnyilvánulásai között talán a mese a legalkalmasabb a gyermek belső pszichés folyamatainak kezelésére, már sokan és sokféleképp megírták.<sup>23</sup> Ehhez szükséges még megjegyezni, hogy a népmesei előadásmód elhalása és az olvasási szokások változása a mai gyermek mesével való találkozását nem kívánt irányokba terelte, illetve elsatnyította, ezért a mese közvetítésének olyan eszközei váltak kívánatossá, amelyek az élőszóbeli közlés intenzitásának méltó helyettesítését jelenthetik.<sup>24</sup> Ennek a közvetítésnek egyik leghatékonyabb eszköze a mesedráma, de ezen belül is a bábjáték a legalkalmasabb a mesei anyag illusztrálására, mivel rendkívül könnyen, olcsón és ugyanakkor hatásosan jeleníti meg a mesei tereket és a szereplőket. Ebben a tekintetben is igaz *Szergej Obrascov* sokat idézett mondata: „a bábszínpad a lehetetlenségek színpada”. (Szőke, 1998, 7. o.)

*Lyn Gardner* (2013), a *The Guardian* színikritikusa például így ír a gyermekszínház és a gyermekek kapcsolatáról: „A színház, különösen a gyermekszínház, magát a képzeletet veszi célba. Gyermekeinknek megadja a világgal való szembenézéshez szükséges készségeket és kreativitást, annak megértését és akár megváltoztatását is lehetővé teszi.”<sup>25</sup>

A bábszínház is színház! Itt is hat a vizuális és az auditív hatások egysége (Szőke, 1998, 33. o.). Nem lehet és nem is kívánatos, hogy a bábszínház csak gyermekszínházi kifejezésformaként jelenjen meg, de az tagadhatatlan, hogy a gyermekek számára ez az egyik legszemléletesebb előadásforma. Hogy ez miért lehet így, azt a következőkben összegezzük:

A bábjátékban több a közvetítő réteg (áttételesebb az ábrázolás), mint az ún. „nagy-színházakban”, ahol bár van áttét (szerző-rendező-színész-közönség), a bábszínházhoz mérve mégis eggyel kevesebb (szerző-rendező-színész-báb-közönség). Ez az áttétele-ség egyszerre jelent megoldandó problémát és szemléletesebb előadásmódot is: segíti és stimulálja a gyermek alkotó és értelmező fantáziáját. A bábszínházban a közönség az áttétekből leginkább a bábót látja, ezért végső soron a báb válik a legfontosabb közvetítővé.

---

23 Többek között erről szól *Bettelheim* (2019), *Bevezető – Harc az élet értelméért* című nyitó tanulmánya; illetve *Mérei és V. Binét* (2006) könyvének *Kettős tudat* című fejezete is.

24 Erről e sorok írója is megemlékezett már több munkájában, pl. *Galuska*, 2009.

25 Eredetiben: „Theatre, particularly theatre for children, fires the imagination, it gives our children the skills and the creativity necessary to face the world, to understand it and perhaps to change it too.” (*Gardner*, 2013.)

Szőke szerint (1998), a fantázia stimulációja a „megelevenedő anyag” varázsából, valamint a bábszínpad absztrakt mivoltából következik. A bábszínpad kifejezés azért elvont, mivel fokozottan operál jelzésekkel, szimbólumokkal. Ez együtt jár a típus-teremtés és a stilizálás követelményével a szimbólum tisztasága, érthetősége, értéke miatt. Ezek a mese kifejezőképességével rokon sajátságok. Bettelheim (2018) is megjegyzi, hogy a mese a psziché mind a három szintjére azért gyakorol hatást, mert szimbolikus, stiláris a kifejezőmódja.

## 10. Konklúzió

A meséket ismét a kollektív élmény (előadás) megteremtésével vihetjük közelebb a közönséghez. Az előadás mellett a történetek belső, sajátos attribútumokkal fölépülő képi világa és cselekményváza kell hogy felidézze a mesék és a mítoszok hangulatát. Különböző előadásmódok közül választhatunk, de a leghatásosabb mindenképpen a dramatikus (vagy azzal rokon) forma. Meg kell találni az egyensúlyt a kollektív élmény megteremtése és a tradíció megőrzése között. Hogyan közelíthetjük a ma emberéhez? Ahogy Henderson, Campbell és Vogler rendszereiből is látható, a mitikus tartalom „kibontásával”. Ennek lehetséges eszköze a minél vizualizáltabb adaptáció. A vizualizálásnak azonban alkalmazkodni kell a mítoszi és lokális kulturális tradícióhoz, ellenkező esetben nem biztos, hogy eléri a megfelelő hatást, ugyanakkor alkalmazkodni kell korunk felgyorsuló és egyre intenzívebbé váló ingerek iránt mutatkozó igényéhez is, különben a befogadók számára érdektelenné válhat.

Ennek a kettős követelménynek bizony nem könnyű megfelelni. Nemcsak a történetalkotásban, hanem az értékfelfogásban is alkalmazkodni kell a kulturális elvárásokhoz. Nekünk, pedagógusoknak és kutatóknak pedig nyitottabbnak és érzékenyebbnek kell lennünk, és épkezláb értelmezéseket kell adnunk a tömegkultúra irányában.

## Irodalom

- Ashliman, D. L. (2014). *The Panchatantra, a selection of tales from ancient India*, Letöltés: <http://www.pitt.edu/~dash/panchatantra.html> (letöltve: 2016. 05. 24.)
- Bálint Á. (2014). Mérhető-e az identitás fejlődése? A monomítosz-analízis módszere. In: Havancsák A. (szerk.): *Virtualitás és fikció, Tanulmányok*, PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs, 5–25. o. Letöltés: <http://digitalia.lib.pte.hu/books/havancsak-alexandra-virtualitas-es-fikcio-tanulmanyok-kutato-diakok-irasai>

- i-pte-btk-ni-pecs-2013/pdf/havancsak-alexandra-virtualitas-es-fikcio-tanulmányok-kutato-diakok-irasai-i-pte-btk-ni-pecs-2013.pdf (letöltve: 2016. 07. 22.)
- Benfey, T. (1859, edit.). *Pantschatantra: Fünf Bücher indischer Fabeln, Märchen und Erzählungen. Aus dem Sanskrit übersetzt mit Einleitung und Anmerkungen von Theodor Benfey*, F. A. Brockhaus, Leipzig.
- Bettelheim, B. (1988). *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*, Gondolat, Budapest.
- Campbell, J. (2010). *Az ezerarcú hős*, Édesvíz, Budapest.
- Campbell, J. (2004). *The Hero with a Thousands Faces*, Princeton University Press, Oxford.
- Demeter J. (1996). Az iskolai színjáték elvilágiasodása. In: *Irodalomtörténet/Irodalomértés, Az Eötvös Lóránd Tudományegyetem Pedagógiai Fakultásának Kiadványa*, Budapest, 68–89.
- Eliade, M. (2009). *A Szent és a profán*, Európa, Budapest.
- Fenyő M. (1914). Szép Ernő: Az egyszeri királyfi. Mese. Előadta a Nemzeti Színház. In: *Nyugat*, 1914/1., 63.
- Galuska L. P., Feleky M. (2015). Typologia Phantastica: A fantasztikum rendszertana I. In: *Könyv és Nevelés*, 2015/3., 63–82.
- Galuska L. P., Feleky M. (2015). Typologia Phantastica: A fantasztikum rendszertana II. In: *Könyv és Nevelés*, 2015/4., 34–56.
- Galuska L. P. (2013). Sors-űző királyfiak. In: *Papírlapok, deszkaszálak, Fejezetek a dráma és az ifjúsági irodalom történetéből*, Dóra, Nagykőrös, 59–76.
- Gardner, L. (2013). Why children's theatre matters, in: *The Guardian*, 2013. 10. 23. Letöltés: <https://www.theguardian.com/stage/theatreblog/2013/oct/23/why-childrens-theatre-matters> (letöltve: 2019. 06. 14.)
- Goethe-Benedek E. (1925). *Csili Csali Csalavári csalafintaságai*, Pantheon, Budapest.
- Hegedűs I. J. (2006). *Benedek Elek*, Monográfia, Csíkszereda.
- Henderson, J. L. (1997). Az ősi mítoszok és a modern ember. In: Carl Gustav Jung (szerk.): *Az ember és szimbólumai*, Göncöl Kiadó, Budapest. 105–156.
- Honti J. (1975). *A mese világa*, Magvető, Budapest.
- Jung, C. G. (1993). A Tudattalan megközelítése. In: C. G. Jung (szerk.): *Az ember és szimbólumai*, Göncöl, Budapest. 67–82.
- Kapitány Á., Kapitány G. (2001). *Modern mitológiák*. Letöltés: [http://www.socio.mta.hu/site/fi/leadmin/documents/Kapitany\\_Modern\\_mitologiak.pdf](http://www.socio.mta.hu/site/fi/leadmin/documents/Kapitany_Modern_mitologiak.pdf) (letöltve: 2013. 05. 04.)
- Kirk, G. S. (1993). *A mítosz*, Holnap, Budapest.
- Komoróczy G. (1986, szerk.): *Gilgames, Agyagtáblák üzenete, Ékirásos akkád versek*, Kriterion, Bukarest.

- Kovács Á. (1961). Benedek Elek és a magyar népmesekutatás. In: *Ethnographia*, LXXII/3., 430–444.
- Láng J. (1979). *A mitológia kezdetei, Az ősi népek elbeszélései*, Gondolat, Budapest.
- Lengyel D. (1972). *Benedek Elek*, Gondolat, Budapest.
- Lévi-Strauss, C. (1971). A mítoszok struktúrája. In: Hankiss E. (szerk.): *Strukturalizmus*, Európa, Budapest, 134–149.
- Lévi-Strauss, C. (1991). *Totemism*, Merlin Press, London
- Malinowski, B. (1972). A mítosz a primitív lélektanban. In: Bodrogi T. (szerk.): *Baloma, Válogatott írások*, Gondolat, Budapest, 373–400.
- Martin, P. (2002, edit.). *The Writers Guide to Fantasy Literature: from Dragon's Lair to Hero's Quest, How to Write Fantasy Stories of Lasting Value*, Kalmbach Publishing Co. Canada.
- Mendlesohn, F., James, E. (2012). *A Short History of Fantasy*, Libri Publishing, Faringdon.
- Mérei F., V. Binét Á. (2006). *Gyermeklélektan*, Gondolat, Budapest.
- Murdock, M. (1990). *The Heroine's Journey, Woman's Quest for Wholeness*, Shambhala, Boston.
- Nikolajeva, M. (2012). The development of children's fantasy. In: James, Edward & Mendlesohn, Farah (edit.): *The Cambridge Companion to Fantasy Literature*, Cambridge University Press, Cambridge, 50–61.  
<https://doi.org/10.1017/CCOL9780521429597.006>
- Ortutay Gy. (1980). A népköltészet elvi kérdései. In: Balassa Iván, Ortutay Gyula (szerk.): *Magyar néprajz*, Corvina, Bp. Letöltés:  
<http://mek.oszk.hu/02700/02789/html/123.html> (letöltve: 2015. 01. 21.)
- Ortutay Gy. (1977–1982, főszerk.): *Magyar néprajzi lexikon*, Akadémiai, Budapest.  
Letöltés: <http://mek.niif.hu/02100/02115/html/2-984.html> (letöltve: 2008. 08. 21.)
- Ortutay Gy. (1969, szerk.). *A mesemondó szikla*, (Népek meséi-sorozat) Móra, Budapest.
- Pearson, C. S. (2015). *Awakening the Heroes Within, Twelve Archetypes to Help Us Find Ourselves and Transform Our World*, Harper & Collins (HarperOne), San Francisco.
- Propp, V. J. (2005). *A mese morfológiája*, Osiris, Budapest.
- Propp, V. Y. (1997). *Theory and History of Folklore*, University of Minnesota, Minneapolis.
- Rhoades, S. (2008). *Comic Books, How the Industry Works, Afterword by Stan Lee*, Peter Lang Publishing, New York.
- Szilágyi F. (1983, szerk.). *Elmét vidító elegy-belegy dolgok, Válogatás a győri kalendáriom 1749-től 1849-ig tartó időszakából*, Magvető, Budapest.

- 
- Szőke I. (2013). *A bábjátszás ábécéje, Az ujjaktól a marionettig*, Dunaszerdahely, Letöltés: [http://csemadok.sk/files/2013/07/szoke\\_babjatszas\\_web.pdf](http://csemadok.sk/files/2013/07/szoke_babjatszas_web.pdf) (letöltve: 2017. 04. 12.)
- Tolkien, J. R. R. (2008). *A szilmarilok*, Európa, Budapest.
- Vida L. (2007). *Szép Ernő élet- és pályarajza*, Csokonai, Debrecen.
- Vilana R. (2015). A hős útja – a mitikus történetstruktúráról. In: *Így neveld a regényedet*, Letöltés: <http://igyneveldaregenyedet.blogspot.hu/2015/06/a-hos-utja-mitikus-tortenet-strukturarol.html> (letöltve: 2016. 07. 22.)
- Vogler, C. (2007). *The Writer's Journey, Mythic Structure for Writers*, Michael Wiese Productions, Studio City.

Név: dr. Galuska László Pál

Munkahely: Károli Gáspár Református Egyetem, Tanítóképző Főiskolai Kar

Beosztás/foglalkozás: főiskolai docens

e-mail: [galuska.laszlo.pal@kre.hu](mailto:galuska.laszlo.pal@kre.hu)

**Szakmai bemutatkozás:** Galuska László Pál (1970) főiskolai docens, a Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Karának (és annak jogelőd intézményei – pl. a Kecskeméti Tanítóképző Főiskola) oktatója. Okleveles magyar nyelv és irodalom szakos bölcsész és középiskolai tanár. A Magyar Bábjátékos Egyesület elnökségi tagja, valamint a Magyar Pedagógiai Társaság Bács-Kiskun Megyei Tagozatának elnöke. Érdeklődési és kutatási területei: gyermek- és ifjúsági irodalom, fantáziailrodalom, dráma- és színháztörténet. Doktori értekezése: *Gonosz Garabonczyások, Borissza Bacchusok, széltoló szellemek, avagy tükör vagy görbe tükör? Hiedelemlények, népi kulturális alakok, folklór a XVIII. századi iskolai comœdiákban* (2012). Fontosabb művek: Bárdos József; Galuska László Pál: *Fejezetek a gyermekirodalomból*, Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Zrt. (2013); Galuska László Pál; Feleky Mirkó: *Elmék (h)arcai: tanulás és műveltség a Star Wars és a Trónok harca világában* pp. 11–71.: Nagy Ádám (szerk.) *Nevelj jedit! A képzelet pedagógiája*, Budapest, Athenaeum (2018); *Tükör vagy görbe tükör?*, Budapest, Pont Kiadó, 2020.

SZENTIRMAI LÁSZLÓ

## BÁRON LÁSZLÓ – EUTERPÉ, KALLIOPÉ, MINERVA ÉS THALEIA TÁNCPARTNERE

A bábjáték egyenrangú társa a színházművészet minden ágának. Ez nem kevesebbet jelent, mint azt, hogy bárki, aki bábbal foglalkozik, felelős azért is, hogy mit és hogyan játszik. Azt, hogy ez milyen szinten történik meg – mint a színházművészet bármelyik ágánál is –, két tényező határozza meg: maga a közlés és a közlés módja. Ha ez a kettő harmonikus egységet alkot, akkor jó bábszínházról beszélhetünk, s különösen jóról akkor, ha e közlés emeli, fejleszti a résztvevők – játszóik és nézőik –, de szélesebb értelemben a közösség, a társadalom morálját, normakövető hozzáállását. Minden művészi munka lényege az arisztotelészi mimézis – azaz utánzás, az emberi valóság újraalkotása, belső szerkezetének feltárása. Ennek elkötelezettje, Báron László arcélét villantom fel, akinek teljes életműve a bizonyíték arra, hogy a szelíd, humanus formák tartalmukkal, szépségükkel miként szolgálhatnak gyermekek, pedagógusok, végül is az emberek javára.

**Kulcsszavak:** Ciróka Bábszínház; korszerű látásnevelés; bábszínházban mindent meg kell teremteni, pontosan és felelősséggel

Művészetpedagógiai Konferenciáknak immár hagyománya, hogy a műzsák testvérisége jegyében a hazai művészetpedagógia közelmúltja nagyjainak életútját, munkásságát méltatják. 2019-ben Tóth László, az észak-magyarországi kulturális őszbozót fáradhatatlan cserkésze, bábjátékos művészetpedagógusa alakját vázoltam fel. Idei kiválasztottam Báron László, a valamikori kecskeméti Óvónőképző, majd Tanítóképző Főiskola tanára (1971–1992. főisk. docens). Elismerten sokoldalú: grafikus, zománcművész, festő, bábművész, mellesleg a kecskeméti Ciróka Bábszínház alapítója, a bábjáték pedagógusképző alkalmazója. A hazai kortárs zománcművészet egyik legkorábbi és legjelentősebb képviselője volt, ami szorosan kapcsolható kutató, merészen innovatív, alkotó személyiségéhez. A bábjáték pedagógusképzésben való alkalmazása ugyaninnen eredeztethető. Tűzzománcból bábfigura..., nem mindennapi társítás.

Persze az életútját áttekintve ez nem is olyan különös dolog – Báron László nagy műfaji vándornak bizonyult. Erősen kapaszkodva a kecskeméti művésztelep mitologikus, archaikus és folklorisztikus hagyományokat felvállaló vonulatába – ám mindebbe bábművész voltát is beleolva – ontotta e sajátos keverék figuratív, nonfiguratív eredményeit, a műből



műbe könnyedén átúszó motívumokat, a sokat sejtető szimbolikát, a még többet mondó üzeneteket. Mindezt humorral, játékosággal átítatva. Igazán kár, hogy az ilyen és ekkora organikus oeuvre ma a jelentőségénél fénytelenebb életet él. De létezik: 2162 Örbottyán, Rákóczi u. 82/3.



1. kép: Báron László: Életre kelés  
(gouache, pasztell)



2. kép: Arlecchino szeme (plasztika, azsúrozott zománcbetétrel)



3. kép: Báron László: Tétován  
(gouache, pasztell)



**Életút..., lépcsők, járólapok.** A művészet iránti vonzalom az anyai ágból eredt: a nagymama kedvtelésből (szín)játészó, zenélő testvéreivel a családi *oral history* része volt. Négy évvel fiatalabb öccsével harmonikusan leélt gyermekkorról emlékezve felfénylik Kerekes (tanító) bácsi „mutatópálcás színháza” is – vasárnapi vetítésekkel, a mama keze varrta, piros oldaltáskába csúsztatott kiflivel – pókháló vékony szál a vásári képmutogatás felé. A gyermekévek a polgári iskolában, Kecskeméten teltek le.

**Fiatal évek – a továbbtanulás...** Édesapja asztalosmester, sorsszerű, hogy Budapesten, a Felsőipari Iskolában, **faipari szakon** tanul. Kiváló rajztanárokra emlékezik. Ez az iskola Báron László művészi ambícióinak felszínre kerülése, kiteljesedése szempontjából döntő jelentőségű volt. Visszakerülve Kecskemétre egy ipari üzemben kezdte a felnőtt életet, de minden szabadidejében festett, rajzolt, több alkotóművésszel került szorosabb-lazább kapcsolatba. Mátyás Kálmán szabadiskoláját nevezte meg a legfontosabbnak.

Alkotói pályáján indulását Gödöllőhöz, a Remsey családhoz, a gödöllői művésztelep-hez köti. A telep életfilozófiája, s az is, hogy ott látott először bábelőadást, mérföldkőnek bizonyult. Így vallott róla: „megtörtént velem a csoda”.

Az ipari üzemből – munkahelyet váltva – a kecskeméti Iparitanuló Iskolában szakismeretet és **szakrajzot** kezdett tanítani. Ugyanitt a gödöllői élmények hatására – asztalosokból, varrónőkből, fodrászokból verbuválódott – bábszakkört indított. Eközben Egerben rajztanári diplomát szerzett (1971). A bábművészet beszippantja, s mindez a nyolcvanas évek végéig kitart. Közben az együttes az óvónőképző hallgatóival, a Kodály zeneiskola növendékeivel színesedik, s nívóvá nemesült nevet kap: Ciróka.



4. kép: Az amatőr Ciróka bábegyüttes (Báron László hagyaték)

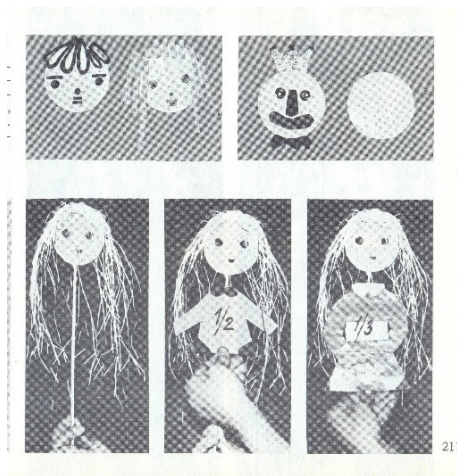


5. kép: Cirókások az amatőr időszakból (Báron László hagyaték)

A Tankönyvkiadó Vállalat jó negyven évvel ezelőtt bocsájtotta ki az óvónői szakközépiskolák számára készített *Rajz és kézimunka* (1979) tankönyvet. A szerzőtrío – egyikük Báron László – rendkívül fontos könyvet tett le az asztalra. Már a tartalomjegyzék is több mint kétoldalas. A lapok hiánytalanul tartalmazzák mit, mivel és hogyan kell csinálni, hogy az óvodában **korszerű látásnevelést** folytathasson az óvopedagógus. A kötet tele van ábrákkal. A szöveg és a jobbnál jobb illusztrációk még ma is jól használhatóvá teszik.

A **kézimunka** fejezet szinte teljesen át van itatva azzal az összművészeti gondolkodásmóddal, amelynek a legfőbb jellemzője a szín, a forma, a kompozíció törvényszerűségeinek való megfelelés, ám mellette ott az a „hasznosság”, amelyik csak a színházban érhető tetten.

Ott (de leginkább a bábszínházban) van minden úgy megformálva, hogy minden megfeleljen a térrendezés, a színelmélet törvényeinek, formavilága legyen esztétikus – mindezen túl tudjon mozogni benne a balettművész, az operahős. De ha mindezt valaki fából faragná, akkor e tárgy legyen képes akár repülni, de legalábbis élethűen mozogjon. Ám a sarokkő-szilárdságú, vagy ha úgy tetszik, „ultima materia” erejű elv, hogy a bábszínházban mindent meg kell teremteni. A hősök itt nem anyaszülte, hanem emberkéz alkotta testek, és az egész környezet hozzájuk mérve teremtetik, saját univerzumuk van. Ez az isteni benne...



6. kép: Síkbáb készítése (tankönyv-illusztráció)



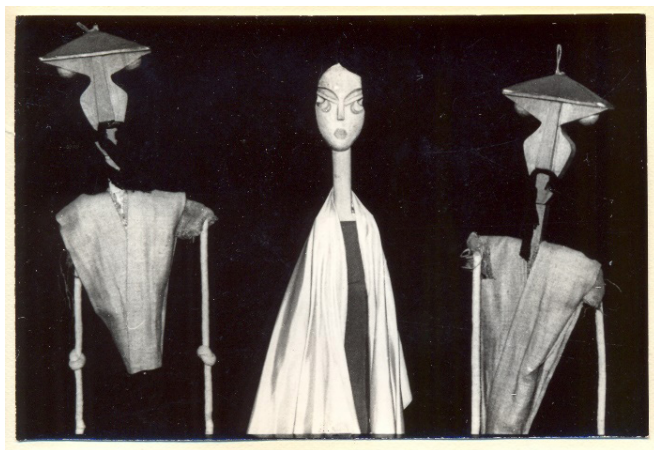
7. kép: Bábfejek a tanári szobában  
(a szerző felvétele)



8. kép: Tankönyv-illusztráció  
(Forrás: Balogh-Tarbay-Montágh-  
Hollós-Séd-Bakkay-Polcz,  
II. kötet 79.)

A fejezet rámutat arra, hogy az a legokosabb, ha játékos tevékenység közepette és már kora gyermekkorban megkezdődik a világot esztétikusan alakító ember képességeinek megalapozása, fejlesztése, nehogy elkéssünk. Tudatosítja, hogy a gyerekek érzetvilága (Báron László szavai), akár ha otthonról hozták, vagy éppen az óvodában szerezték, **rendkívül gazdag**. A kézimunka foglalkozásokon így aztán könnyen bevonhatók a köznap anyagokból való tárgyak, formák készítésébe. Ha az óvopedagógus abba a játékba is beleviszi a gyerekeket, hogy az ember- és állatfiguráknak lötyögjenek a végtagjai, mozgatható

legyen a fülük, a mosóporos dobozokból készített házak ajtajai és ablakszárnyai kinyíl-hassanak, akkor ezek mind-mind együtt egy tárgyjátékos, asztali bábjáték szereplő-ivé lényegülhetnek át. Figyelmeztet, hogy egy ilyen felelősségteljes munkálkodásnak a legerősebb alapokon kell nyugodnia: a gyermekrajzok, a népművészet és a naivok által létrehozott kincsesvilág, a képzőművészet és a művészettörténet ismeretén. Táncolni kell tudni – de egyszerre ám – az összes műzsával.



9. kép: Li Hszing-Tao: A krétakör

XIII. századi kínai dráma bábadaptációjához készült bábok (Báron László hagyatéka)



10. kép: Színes árnyfigurák – mechanikákkal (a szerző felvétele)



A főiskolán, ahol a vizuális nevelés keretén belül bábjátszást is tanított, a hallgatók egy-egy saját maguk által választott bábdarab eljátszásával vizsgáztak. Egy ilyen alkalommal *A kis herceg* került elé. Engedte, segítette, örült is neki. Ráértett, hogy sokkal jobban hatott rájuk így, hogy meg kellett kínlódni a színpadra állítással, nem volt elég „csak” elolvasni. Végül az egyik sokat emlegetett darabbá csiszolta a Cirókával, a városi bábegyüttessel. Elsősorban látványként, a darabhoz szerzett zenére játszották. Saint-Exupéry művéből csak az alapmondat hangzott el: „Jól csak a szívével lát az ember”. Feldolgozták az eredeti, Li Hszing-Tao által írt „*A krétakör*”-t is (9. kép). A bábokat fából faragták, már a megfelelő fa kiválasztása is nagy esztétikai élményt jelentett. Karaktert ábrázolt a fa jellegével, a gondosan válogatott vásznakkal, a paraszti világból kiemelt eszközökkel, szerszámokkal, mikor másutt még az obrazcovi tanításokat próbálták magvazni...



11. kép: Dekoratív figura rajzok (Báron László munkái)

Egyik kolléganőjére hivatkozva figyelmeztetett: Ő egy alkalommal az akkor ötéves fiát vitte haza az óvodából, elmesélte neki, mit látott aznap a bábszínházban. A mama eközben gondolatban már otthoni tennivalóit rendezte, nem figyelt a gyerekekre, csak arra kapta fel a fejét, hogy a gyerek bejelenti: 10 perc szünet. Kiderült, hogy minden eseményt szóról szóra megjegyzett és az anyjának elmondott.

Báron László mesterien bánt az anyaggal, holttal, élővel egyaránt. Birtokában volt a tudásnak: fűzni, faragni, gyúrni, festeni..., konokul, pontosan és felelősséggel csinálni. De azt is tudta, hogy ezt az emberrel nehezebb! Mindebből az alábbi bölcsesség következethető: **Az embert – ha elrontod – nem gyúrhatod vissza, semmiképp nem kezdheted újra!**

---

## Irodalom

- Balogh G., Tarbay E., Montágh I., Hollós Róbertné, Séd T., dr. Bakkay Tiborné, dr. Polcz A. (1982). *A bábjáték I-II. Az alapfokú oktatóképzés tananyaga*. Népművelési Propaganda Iroda, Budapest.
- Báron L., Juhász A., Zsáky I. (1990). *Rajz és kézimunka*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest. Negyedik kiadás.
- Szentirmai L. (2007). *Báron László. Bábjátékos portrékötetek 1.*, Sárospataki Népfőiskolai Egyesület, Sárospatak.

Név: Szentirmai László

Munkahely: Eszterházy Károly Egyetem Sárospataki Comenius Campus

Beosztás/foglalkozás: óraadó, bábjátékos teoretikus, a Magyar Bábjátékos Egyesület elnöke

e-mail: szentirmai1950@gmail.com \_\_

**Szakmai bemutatkozás:** Volt valaha ebben az országban egy tévéműsor, a „*Játsszunk bábszínházat!*”. Sokan vannak, akiknek a gyerekei nem igazán jó néptáncosok, vagy nem nagyon szeretik az ordítózástól hangos uszodákat, a lábszagú öltözőt, ellenben jól, értően verselnek, nagy képzelőerővel rajzolnak, álomszépén varrnak, s... báboznak. Képesek úgy „*kínózni*” magukat paraván mögött, hogy egyikük terpeszben, derékban meghajolva játszik, miközben a másik lábujjhegyen pipiskedik, hogy egyforma magasán legyenek a bábfigurák. Ha a produkció sikereket hoz, örömet szerez a csoportoknak, ismét fellépnek, s a szülők látják, hogy milyen tehetségesek a gyerekeik! Beülnek az autóba, odavesznek maguk mellé még másik hármat. Mennek fellépni! A bábjáték affélét tud generálni, ami a valódi demokrácia tulajdonsága: neveli, érleli a társadalmat, egyben közösséget kovácsol még a művészettel is. Ezt generálom a Magyar Bábjátékos Egyesület élén.

### III. TUDOMÁNY ÉS GYAKORLAT





TOMORI TÍMEA

A KOGNITÍV KOMMUNIKÁCIÓS KOMPETENCIA  
TANTERVI VIZSGÁLATA  
A GIMNÁZIUM 9–10. ÉVFOLYAMÁN

**Absztrakt**

A tanulmány a kommunikációs kompetencia és az információs műveltség kérdését iskolapedagógiai megközelítésbe helyezi. A kompetenciaelméletek közül a vizsgálat *Nagy József* személyiségfelfogására támaszkodik. A személyiséget alkotó kognitív, személyes, szociális és speciális kompetenciák közül a kognitív kompetencia kerül a vizsgálódás középpontjába. A vizsgálat módszere dokumentumelemzés. A vizsgálat tárgya a NAT (2012) és a gimnáziumi (9–10. évfolyamos) kerettanterv. A vizsgálatban a *Szőke-Milinte Enikő* (2012) által alkotott komponenskészlet adja a kódolási rendszert. A vizsgálat során négy jól elkülöníthető csoport jött létre. 1. Azok a kódok, amelyek nem jelentek meg a vizsgált dokumentumokban. 2. Számosságát tekintve nem érte el a dokumentumban a gyakorisági mutató a tízet. 3. Számosságát tekintve a gyakorisági mutató tíz és száz között volt. 4. A jelentős mértékben megmutatkozó kódok kerültek ebbe a csoportba, tehát azok, amelyek több mint százszor fordultak elő a vizsgált dokumentumban. A vizsgálat eredménye megmutatja, hogy mire helyezi a hangsúlyt az előírás; tehát hogy a tanulóknak a fejlődését milyen területeken szorgalmazzák a szabályozó dokumentumok. Ennek a kutatásnak a folytatása pedig arra fog rámutatni, hogy az intézményekben ezek az előírások milyen mértékben tarthatóak, illetve milyen módszerekkel dolgoznak azok a pedagógusok, akik a kommunikációs kompetenciafejlesztésben részt vesznek.

**Kulcsszavak:** kognitív kommunikációs kompetencia, információs műveltség, szabályozó dokumentumok

## 1. Elméleti háttér

A kognitív pedagógiát Csapó (1992, 38) szerint „sajátos kapcsolatrendszer által összerendezett problémahálónak tekinthetjük, melynek elemei más diszciplínához is tartoznak”. Rámutat arra, hogy a kognitív jelenségeket még a pszichológia tudósai sem tudják precízen elválasztani egymástól. Csapó alapvetően a „megismeréssel, a gondolkodással, az értelmi fejlődéssel és az információfeldolgozással összefüggő jelenségeket” sorolja ide (Csapó, 1992, 39). Réthyné (2001, 155) folytatja a gondolatsort azzal, hogy „a tanulás és a tapasztalás a motivációban összekapcsolódik és fordítva [...] A motiváció fejlődése a gyermeknél nem elválasztható a kognitív fejlődéstől, két egymással interaktív kapcsolatban álló mechanizmusról van ugyanis szó.” (Réthyné, 2001, 055) Józsa Krisztián A képességek és motívumok kölcsönös fejlesztésének lehetősége című tanulmányában kifejti, hogy a motivációkutatás trendjébe illeszthető Nagy József személyiségelmélete is. Nagy József személyiségfelfogásában az ember személyiségét a motívumok és a képességek struktúrájaként determinálja. (Nagy, 2007, 27) Az értelemnek három funkcióját különíti el, így a személyiség egyik alrendszerének nevezi, továbbá hozzáteszi, hogy „a túlélésben, az életminőség megőrzésében” jut fontos szerephez, illetve az információkezelésben is kiemelkedő fontosságú. (Nagy, 2000, 68) Ehhez szorosan kapcsolódik Hulyák-Tomesz Tímea gondolata, miszerint „boldogulásunk fokmérője lett kommunikációs hatékonyságunk”. (Hulyák-Tomesz, 2017, 39) „Az ember kognitív kompetenciája információkezelő komponensrendszer, amely információk felvételével, új ismeretek, tudás létrehozásával és ön maga módosulásával, fejlődésével szolgálja az ember, a csoport, a társadalom, a faj túlélését, életminőségének megőrzését és javítását.” (Nagy, 2000, 69) A kommunikációs kompetencia fejlesztésének szempontjából hangsúlyossá válik tehát a harmadik, információs tudással kapcsolatos funkció. Az információs társadalom középpontjában az információk állnak és az, hogy az egyén milyen módon, milyen típusú információkat képes megszerezni, továbbá milyen mértékben képes a hatékony kommunikációra. Gurbán és mtsai. (2012) négy fontos tényezőben látják az információs társadalom lényegét. Ezek közül kiemelendő a pedagógia szempontjából a második, amely szerint „az információ, a kutatás, a fejlesztés önálló értékke válik”. Ugyanakkor az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum (OPKM) jelentős munkája, az Információs Műveltség és Oktatásügy (2006) (a továbbiakban ImOK) megközelítése szerint modern világunkban az információs műveltség képességkomponenseinek fejlesztése már alapvető feladata az oktatóknak, pedagógusoknak is. Ennek terepet kell hogy biztosítson az általános és a középiskola, valamint a felsőoktatási intézmények egyaránt. Az ImOK című kiadványban részletes leírást is találunk ennek módszereiről és a korcsoportonkénti kívánatos tudásszintről. Az ALA (American Library Association) meghatározását használva olyan képességekre fókuszálnak, mint hogy az egyén (itt tanuló) képes a saját érdeklődésének,

információigényének a felismerésére, „képes azonosítani, megtalálni, értékelni, rendszerezni, hatékonyan létrehozni és felhasználni, majd kommunikálni az információkat egy kérdés, vagy egy probléma megoldása érdekében”. (Csík, 2006, 12) Ezek a képességkomponensek, valamint a kognitív kommunikációs kompetencia képességkomponensei egymásba érnek. Mivel Nagy József személyiségfelfogása, rendszerszemlélete kiváltképp alkalmas a kommunikációs kompetencia kérdéseinek vizsgálatára, így az ő elméletét továbbgondoló Szőke-Milinte Enikő komponenskészletét tartottam a vizsgálat szempontjából relevánsnak, ebből indultam ki. A kutatási anyagomban pedig a dokumentumok elemzésekor a fent említett komponenskészletet vizsgáltam.

## **2. A kognitív kommunikációs kompetencia komponenskészletének megjelenése a tantervekben**

A vizsgálódás módszerét a dokumentumelemzés adta. A vizsgálat anyaga a Nemzeti alaptanterv és az általános képzést nyújtó gimnáziumi kerettanterv 9. és 10. évfolyamos előírásai voltak. A 9–10. évfolyam dokumentumainak vizsgálatát indokolja, hogy a középiskola második szakaszában, a 11. és 12. évfolyamon a gimnáziumokban a továbbtanulási szándéktól és specializációtól függően különböző tudományterületeket különböző óraszámokban tanulnak a közelő felvételi eljárás miatt a diákok. Továbbá a NAT elemzése során a művészeti jellegű tanegységek és a magyar nyelv és irodalom terület emelkedett ki a kommunikációs kompetencia fejlesztésének vizsgálata alkalmával. A művészeti jellegű tantárgyak jelentősebb mértékben jelennek meg a 9–10. évfolyamon, valamint minden tanítási év májusában a 10. osztályos tanulók írnak országos kompetenciatesztet, ami szintén indokolja, hogy a 9–10. évfolyamon tanulók számára általánosabb jellegű képzés valósuljon meg.

A tanulmány célkitűzése, hogy a kognitív kommunikációs kompetencia tantervekben való megjelenését alaposan vizsgálja az általános képzésű gimnáziumok 9 és 10. évfolyamán. Az elemzés prototípusaként szolgált Szőke-Milinte Enikő A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vitaanyagában című tanulmánya, amely már egyértelműen meghatározta korábban a különböző kompetenciatérületek komponenskészleteit. Ennek köszönhetően a kognitív kommunikációs kompetencia komponenskészletén ebben az írásban a: kódolás, dekódolás, üzenet megfogalmazása, reflexió, értelmezés, felidézés – elmondás, információgyűjtés, képzelet, kreativitás, kritikai gondolkodás – információk kritikus befogadása – forráskritika, megértés, elemzés, lényegkiemelés, tömörítés, összefoglalás, felismerés – feltérképezés, alkalmazás, összehasonlítás, összevetés, azonosítás, értékelés, feldolgozás, cselekmény felidézése, megfogalmazás, olvasás, elbeszélés, ítéletalkotás tételeket értjük.

## 2.1. NAT

A NAT elemzése műveltségterületenként történt, továbbá a műveltségterületeken túlra is kiterjedt. Ez a rész az adatok elemzésekor az általános (nem műveltségterületi) részek nevet kapta. A teljes NAT anyagát vizsgálva elmondható, hogy a kognitív kommunikációs kompetencia adatbázisa bizonyult a legkiterjedtebbnek, így az összes adat négy területre (kognitív, személyes, szociális és speciális) oszlik el, de annak a 70%-a a kognitív területet érinti – ebből is érzékelhetjük a kognitív kommunikációs kompetenciaterület fontosságát. (1. ábra) A maradék harminc százaléknyi adat sem mutat egységes eloszlást, a szociális terület 16%-ban, a személyes terület 10%-ban, míg a speciális terület 4%-ban jelenik meg az elemzett adatok sorában.

A kognitív kommunikációs kompetenciaterületre térve a kódonkénti elemzés bemutatása következik. A különböző kódok előfordulását tekintve mind számosságukban, mind arányaikban szignifikáns különbségek vannak. Előfordul néhány kód, ilyenek az *üzenetek megfogalmazása*, a *reflexió*, a *cselekmény felidézése és az ítéletalkotás*, amelyek nem jelennek meg a tantervben egyik műveltségterületen sem. Ezeket nevezem az első csoportnak, hiszen nem szerepelnek a tantervben.

A második kategóriába sorolom a minimális, alig kimutatható itemeket. Ezek az alacsony számosságot mutató előfordulások. A *kódolás* például kizárólag a művészetek műveltségterületen egyetlen előfordulást mutat, míg a *dekódolás* a magyar nyelv és irodalom műveltségterületen jelent meg kétszer, azaz szintén jelentéktelen mértékben. Ugyanilyen mértékű az *információgyűjtés*, a *lényegkiemelés* és a *tömörítés* kódmenynysége is. Eloszlásuk szerint az információgyűjtéssel a magyar nyelv és irodalom, valamint az ember és társadalom műveltségterületen találkozhatunk. A lényegkiemelés itemet a magyar nyelv és irodalom műveltségterületen két kóddal, míg a matematika műveltségterületen egy kóddal szerepelteti a NAT. A tömörítés összesen két kóddal lelhető fel a dokumentumban, ezek ismételtén a magyar nyelv és irodalom területén fordulnak elő. Ebbe a csoportba tartozik még a nyolc kóddal bíró *képzelet*, amelyből három kódot a magyar nyelv és irodalom műveltségterület tesz ki, négyet a matematika és a maradék egyet a művészetek. Az *összefoglalás* hét kódot számlál, de mind a hét kód a magyar nyelv és irodalom területén található.

A harmadik csoportba számosságukat tekintve jelentősebb találatok kerültek, de még nem kimagaslóak. Így itemenként számolva a tíztől magasabb, de száztól alacsonyabb találatú komponenseket soroltam ide. Eszerint tizenkét kódot számlál a *kritikai gondolkodás*. Eloszlását tekintve már a műveltségterületen kívül eső általános jellegű leírásban is található egy kód, további négy a magyar nyelv és irodalom műveltségterületen, három az ember és társadalom műveltségterületen, kettő a művészetek műveltségterületen, egy

az informatika és egy a testnevelés és sport területén is. A  *kreativitás* tizenhárom kódja az általános jellegű leíró részek (öt), a magyar nyelv és irodalom (három), a matematika (kettő), illetve a testnevelés és sport területei (három) között oszlik meg. Az *elbeszélés* tizenhat kódja nem mértékadóan oszlik meg, hiszen tizenhárom kódot számlál a magyar nyelv és irodalom műveltségterület, kettőt az ember és társadalom, egyet a művészetek. Az *olvasás* is csak tizenhét kódot tudhat magáénak. Megoszlása szerint: az általános jellegű, leíró részben egy, a magyar nyelv és irodalom területén hat, a matematika területén nyolc, a művészetekben pedig két kódot számlálhatunk. Az *azonosítás* huszonhét kódot számlál általános rész (1), magyar nyelv és irodalom (13), matematika (4), ember és társadalom és ember és természet (1-1), művészetek (5), életvitel és gyakorlat (2) eloszlásban. A *felidézés – elmondás* kategóriát harminc kóddal írhatjuk le. A matematika tizenkilenc kóddal, a magyar nyelv és irodalom hét kóddal, a művészetek pedig négy kóddal van jelen ezen a területen. Az *értékelés* negyvenegy kódot számlál, amelyből tízet az általános jellegű leíró rész, nyolcat a magyar nyelv és irodalom, hatot a testnevelés és sport, négyet-négyet az ember és természet és a művészetek, hármat – hármat az idegen nyelv és az ember és társadalom, kettőt a földünk és környezetünk, egyet az életvitel és gyakorlat tud magáénak. A *feldolgozás* itemet vizsgálva 42 kódot találunk: általános rész (4), magyar nyelv és irodalom (6), idegen nyelv (1), ember és társadalom (6), ember és természet (1), földünk és környezetünk (2), művészetek (17), informatika (4), testnevelés és sport (1). A *megfogalmazás* komponens 45 kóddal és ilyen eloszlással bír: ember és társadalom (12), matematika (11), művészetek (9), informatika (5), ember és természet, valamint magyar nyelv és irodalom (3-3), illetve idegen nyelv és életvitel és gyakorlat (1-1). Az *összehasonlítás – összevetés* nevű komponens negyvenhat kódot számlál az alaptantervben. Az ember és természet tizennégy, a matematika és a művészetek tíz-tíz, az ember és társadalom öt, a magyar nyelv és irodalom három, az életvitel és gyakorlat, valamint a testnevelés és sport egy-egy gyakoriságot mutat, de az általános leíró részben is szerepel kétszer. Végül az *elemzés* hatvankilences gyakoriságot mutat a dokumentumban. Műveltségterületenkénti megoszlása szerint: művészetek (27), ember és természet (22), magyar nyelv és irodalom (9), általános rész és életvitel és gyakorlat (3-3), ember és társadalom (2), idegen nyelv – matematika – földünk és környezetünk (1-1-1) arányban jelenik meg.

A negyedik kategóriába soroltam azokat a komponenseket (*értelmezés, megértés, felismerés – feltérképezés, alkalmazás*), amelyek számosságukat tekintve rendkívül erőteljesen, több mint száz kóddal jelentek meg a vizsgált dokumentumban. Ezek a komponensek az elemzési egységünk majdnem minden területén kiemelkedtek. Az alkalmazás százöt kódolással a leggyengébb elem közülük. Eloszlása szerint az alábbi arányban mutatkozik meg a komponens: ember és természet (24), testnevelés és sport (19), magyar nyelv és irodalom, valamint általános leíró részek (15-15), matematika (14), informatika (10),

idegen nyelv (3), ember és társadalom és életvitel és gyakorlat (2-2), földünk és környezetünk (1). A *megértés* százhat kódolással szintén relevánsan mutatkozik meg az elemzett dokumentumban. Arányait tekintve magyar nyelv és irodalom (27), ember és természet (24), matematika (21), általános jellegű rész (12), művészetek (9), ember és társadalom (5), idegen nyelv (3), földünk és környezetünk – informatika (2-2), testnevelés és sport (1). A *felismerés – feltérképezés* komponensnek százötvenkettő kódolása van. Pontos megoszlását tekintve az ember és természet műveltségterületen található a kódolások egyharmada. (55) Földünk és környezetünk, (20) a magyar nyelv és irodalom, valamint a művészetek, (18-18) az ember és társadalom, (11) a matematika és az általános jellegű rész, (8-8) életvitel és gyakorlat, (5) testnevelés és sport – informatika – idegen nyelv (3-3-3) arányban oszlanak meg a műveltségterületenkénti kódok. Az *értelmezés* komponens mutatja a legmagasabb gyakoriságot százhetvennyolc előfordulással. Az ember és természet műveltségterület ismételten kiemelkedik lefedettség tekintetében a műveltségterületek közül (68) kóddal. A magyar nyelv és irodalom, valamint a matematika, (26-26) művészetek, (24) földünk és környezetünk, (12) ember és társadalom, (9) általános jellegű rész, (8) testnevelés és sport, (3) informatika – idegen nyelv (1-1) arányt mutatott az elemzés alkalmával.

## 2.2. Kerettanterv

A kerettanterv az alaptantervet követő, arra épülő előíró, szabályozó dokumentum, amely kétévenkénti eloszlásban szabja meg azt, hogy a tanulóknak az adott tanulási ciklusban milyen tartalmakat kell elsajátítaniuk, és milyen jellegű kimeneti követelményeknek kell eleget tenniük. A kerettanterv órakeretének 10%-ával a pedagógusok szabadon tervezhetnek, a többi előírás mindenkire nézve mértékadó. A középiskolák minden típusának külön kerettanterve van, így a gimnáziumoknak is létezik egy konkrétan az ő képzési sajátosságaikhoz igazodó, arra szabott tanterve. Mivel ez az alaptantervre épülő szabályozás, így nem lehetséges jelentős mértékű eltérés a két elemzési egység között. Az alaptantervet elemző részben részletes közlésre került minden egyes komponens műveltségterületenként. Ezzel a fejezettel az a célom, hogy összevessem a jelentős különbségeket (már van mivel összehasonlítani, a fenti adatsorhoz tudunk viszonyítani) az alaptanterv és a kerettanterv között. A kerettanterv különbözősége az alaptantervhez képest, hogy nem műveltségterületekben, hanem tantárgyakban „gondolkodik”. Továbbra is vannak a tantervnek olyan általános, leíró jellegű részei, amelyeket szükségesnek tartottam vizsgálni az adatok pontossága miatt, de ezek nem tartoznak a tantárgyi tartalmakhoz, így akárcsak az alaptantervben, itt is az általános részek kifejezést adtam neki.

Ismételten négy kategóriát tudtam felállítani. A négy kategória besorolása azonos az előzővel. Az első kategóriába a 9–10. évfolyamos gimnáziumi kerettantervben nulla



kódot számláló komponensek kerültek. Ilyenek az *üzenet megfogalmazása*, az *elemzés*, a *lényegkiemelés*, a *cselekmény felidézése*. Már a kezdő kategóriánkban is vannak eltérések az alaptantervihez viszonyítva, de ezek nem relevánsak, egy vagy két kód különbségűek.

A második kategóriába szintén a viszonylag kevés kódot számláló komponensek kerültek. A *kódolás*, a *dekódolás*, a *reflexió* a kerettantervben ugyan megjelenik, de csak három kóddal; az *információgyűjtés* az előző kettőhöz képest már hét kódot számlál, de nem tud kategóriát lépni, a *képzelet*, a *tömörítés* és az *összefoglalás*, *feldolgozás* tartoznak ebbe a kategóriába. Az *ítéletalkotás* már jelen van, de csak két kód találatával. A számadatok természetesen nem mutatnak 100%-os egyezést, csak hasonlóságokat. Mivel a kerettantervnek csak az első két évfolyamára vetített elemzését vesszük most górcső alá, így nem is kell teljesen megegyeznie ezeknek a számadatoknak, hiszen a 11. és 12. évfolyamos kerettantervben is lesznek még kódok az egyes komponensekre. Ami enyhébb furcsaságot mutat, az az, amikor a kerettantervben megjelenő számadatok már az első két évfolyam dokumentumának elemzését követően is túlmutatnak az alapidokumentum számadatain, pedig az elemzési módszer azonos volt. (Például: kódolás, 1–3, vagy reflexió, 0–3) Mivel ezek nem számottevő különbségek (bár a reflexió például kategóriát lép ebben a megközelítésben), így nem tulajdonítok jelentőséget neki, ugyanakkor a kerettanterv második szakaszának (11–12. évfolyam) vizsgálatát követően érdemes lesz összevetni az adatok különbözőségét.

A harmadik csoportba az átlagosnak tekinthető tíz és száz közötti kódot számláló komponensek kerültek ismételtelen. A *kreativitás*, az *azonosítás* és az *elbeszélés* minimális különbségpontokat mutatott. Vannak azonban jelentékeny, számosságukat tekintve nagyobb változások is (bár ugyanebben a kategóriában maradván, de tíz-húsz kódnyi különbséget is mutatva), például a *felidézés* – *elmondás*, a *kritikai gondolkodás*, az *összehasonlítás*, az *azonosítás*, *értékelés*, *megfogalmazás* és az *olvasás*.

A negyedik kategóriába ismét a legmagasabb kódszámot összegyűjtő komponensek kerültek. Összességében hasonló eredményre jutott ez az elemzési egység is, de az *elemzés* komponens kódszáma jelentősen megemelkedett, így felzárkózva az *értelmezés*, *megértés*, *felismerés* – *feltérképezés* és az *alkalmazás* komponensek mellé. Az elemzés komponens számosságát tekintve például a magyar nyelv és irodalom, valamint a történelem tantárgyaknál emelkedik meg, erre talán korrekt választ adhat az, hogy a tananyagok és az elvárt követelmények között ezek a tantárgyak rendkívül sok mű- és szövegelemzést, forráselemzést tartanak számon. Ezeknek az alapokhoz képest részletesebb leírása megemelheti a kódszámokat is.

Összességében ezek közül a komponensek közül az információs műveltséghez kapcsolhatóak az *információgyűjtés*, az *alkalmazás*, a *felismerés*, a *kritikai gondolkodás*, az *értelmezés*, a *feldolgozás*, a *megfogalmazás/üzenet megfogalmazása*. Amint látjuk, az információs

műveltséghez jelentős mértékben kerültek olyan komponensek, amelyek a harmadik és a negyedik, azaz az erősen megjelenő komponensek közül valók. Tulajdonképpen a negyedik, azaz a legintenzívebben megjelenő komponensek sorolhatóak ide, ami azt is mutatja, hogy a könyvtáros társadalom az iskolai életbe egy olyan fejlesztési területtel akar bekapcsolódni az információs műveltség fejlesztése kapcsán, amely valódi eredményeket hozhat a tanulók számára például az élethosszig tartó tanulás vagy akár a már többször emlegetett egyéni életben való boldogulásuk kapcsán.

### Konklúzió

Tanulmányomban a kognitív kommunikációs kompetencia komponenskészletének vizsgálati eredményeit publikáltam a NAT 2012-es anyagát és a gimnáziumi kerettanterv 9. és 10. évfolyami anyagát vizsgálva. A vizsgálódásom módszere dokumentumelemzés volt. A NAT anyagából részletes adatokat közöltem, a kerettantervet pedig ezekhez hasonlítottam. Összességében még érdemesnek tartom megjegyezni azt, hogy a különböző műveltségterületeken (NAT), illetve tantárgyanként (kerettanterv) hogyan oszlanak meg a kódok.

A NAT-ban 924, míg a kerettantervben 1322 kód volt. Az általános rész a NAT-ban 70, a kerettantervben csak 22 kódot számlált. A NAT-ban továbbá a magyar nyelv és irodalom műveltségterületen 178, az idegen nyelvnél 16, a matematikánál 129, az ember és társadalomnál 62, az ember és természetnél 216, a földünk és környezetünknel 40, a művészeteknél 134, az informatikánál 26, az életvitel és gyakorlatnál 15, a testnevelés és sportnál 38 kód került meghatározásra. A kerettanterv tantárgyainál az alábbi számú kódnyi jelölés valósult meg: magyar nyelv és irodalom 248, idegen nyelv 55, matematika 108, történelem 103, biológia 39, fizika 126, kémia 117, földrajz 114, ének 24, vizuális kultúra 119, dráma 52, mozgóképkultúra 48, informatika 100, testnevelés és sport 47.

A NAT-ban az ember és természet műveltségterület emelkedik ki, a kerettanterv tantárgyainál pedig a magyar nyelv és irodalom került az első helyre. Ez első ránézésre talán disszonánsnak tűnik, de összességében kell tekintenünk az adatokra. Amennyiben minden (egyébként nagyon magas kódot számláló) természetismerethez kapcsolódó (földrajz, fizika, kémia, biológia) tantárgy kódját összeadjuk, úgy az már ismételten a magyar nyelv és irodalom fölé emelkedik számadataiban. Ami kérdéses, hogy bár az idegen nyelvi műveltségterület és tantárgy egyik kiemelkedő feladata a kommunikációs kompetencia fejlesztése, a szabályozó dokumentumokban mégsem rajzolódik ki ez a küldetés. A továbbiakban érdemes volna megvizsgálni azt, hogy akár a kognitív, akár a személyes, a szociális vagy a speciális kommunikációs kompetencia fejlesztése hogyan valósul meg az idegen nyelvi tantárgynál iskolapedagógiai környezetben.

*A kutatást és a dolgozat megjelenését az „EFOP-3.6.1-16-2016-00001-Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” című projekt támogatta.*

## **Irodalom**

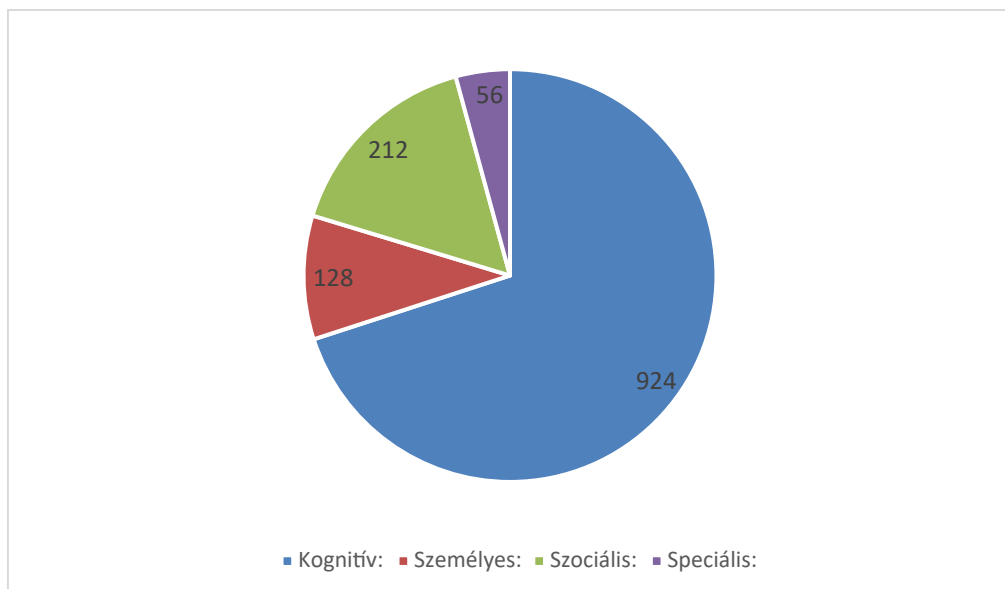
- Csapó B. (1992). *Kognitív pedagógia*, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gurbán Á., Gurbán M., Hua Nm S. (2012). *Információ, adat, intelligencia*, Saldo Kiadó, Budapest.
- Hulyák-Tomesz T. (2017). A kommunikációs készségfejlesztés feladatai a felsőoktatásban. In.: Szőke-Milinte Enikő (szerk.) *A kommunikációs kompetencia fejlesztése a különböző korcsoportokban*, Hungarovox Kiadó, Budapest.
- Józsa K. (2005). A képességek és motívumok kölcsönös fejlesztésének lehetősége. In.: Kelemen–Falus (szerk.) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*, Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Nagy J. (2000). *XXI. század és nevelés*, Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy J. (2007). *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*, Mozaik Kiadó, Budapest.
- Réthy Endréné (2001) A tanulási motiváció elemzése. In.: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Tankönyvkiadó, Budapest.

## **Weboldalak**

- Csik T. (2006). *Információs műveltség és oktatásügy*. OPKM, Budapest. <http://www.opkm.hu/download/ImOk.pdf> (letöltve: 2019. 12. 21.)
- Szőke-Milinte Enikő (2012): *A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vitaanyagában*. In.: Anyanyelv-pedagógia. 2012/2. szám. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=380> (letöltve: 2019. 12. 21.)

## **Egyéb dokumentumok**

- Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára. [http://kerettanterv.ofi.hu/03\\_melleklet\\_9-12/index\\_4\\_gimn.html](http://kerettanterv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html) (letöltve: 2019. 12. 11.)
- NAT 2012. [http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk\\_nat\\_20121.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf) (letöltve: 2019. 12. 08.)



1. ábra A NAT 2012-ben a kommunikációs kompetencia megoszlása  
(saját feldolgozás, TT)

Név: Tomori Tímea

Munkahely: Nyíregyházi Egyetem

Beosztás/ foglalkozás: tanársegéd

e-mail: tomori.timea@nye.hu

**Szakmai bemutatkozás:** Tomori Tímea (1986) főiskolai tanársegéd, a Nyíregyházi Egyetem Magyar Nyelvészeti Intézetének oktatója és az Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója iskolapedagógia specializáción. Okleveles magyartanár–kommunikációtanár és kommunikáció szakos bölcsész (újságíró, intézményi kommunikátor). A Kommunikációs Nevelésért Egyesület sajtóreferense. Érdeklődési köre és kutatási területe: tantervek és iskolapedagógia, a kommunikációs kompetencia fejlesztése a középiskolai korosztályban, az információs műveltség és az iskolapedagógia kapcsolata, anyanyelv-pedagógia – szakmódszertan.

LENKEY-TÓTH PÉTER

## NARRÁCIÓ ÉS IDENTITÁS. GERHARD RICHTER: 1977. OKTÓBER 18.

### Absztrakt

Gerhard Richter *October 18, 1977* című sorozata a társadalmi trauma mellett a csoport-identitásra, illetve az egyén és a csoport viszonyára reflektál. Írásom célja, hogy bemutassam a csoport- és a narratív identitás közötti összefüggés egy lehetséges olvasatát. Véleményem szerint annak ellenére, hogy a képciklusban több, jól felismerhető szereplőt látunk, az mégis teljesen neutrális. Egyrészt, mert a narratíva szereplőinek személyes identitása szinte eggyé vált szociális szerepükkel, a terrorista vagy saját nézőpontjukból a „mártír forradalmár” szerepével. Másrészt, mert az egész ciklus inkább a csoporttal azonosult egyénről szól, az egyén haláláról, aki saját ideológiájának az áldozatává válik. Tehát ilyen értelemben általános jelölökké válnak, a halott ember jelévé. Richter tehát szisztematikusan kétségbe vonja a belső tulajdonságokkal ellátott én hagyományos nézetét, ehelyett egy olyan identitást ajánl, amely a hatalom kapcsolatában konstituálódik.

**Kulcsszavak:** Gerhard Richter, narratív identitás, társadalmi identitás, személyes élettörténet

Az individualizáció kitermelte a személyes identitás „barkácsolását”, azaz az egyénnek nemcsak elő kell adnia, hanem saját élettörténetét össze is kell állítania a másik ember számára. Az én elbeszélése azonban nem lehet kizárólag a személyes identitás reprezentációja, hiszen „a személyes azonosság és a személyes lét folytonosságának az élménye, tapasztalása a szociális identitás kidolgozottságán nyugszik”. (Pataki, 2001. 119. o.)

Gerhard Richter *October 18, 1977* sorozata, amely a Baader-Meinhof terroristacsoport történetét dolgozza fel, a társadalmi trauma mellett a csoportidentitásra, illetve az egyén és a csoport viszonyára reflektál. A sorozat címét adó dátum: 1977. október 18., az az elhíresült nap, amikor a stuttgart-stammheimi fogház celláiban holtan találták a nyugat-német radikális baloldali szervezet, a Vörös Hadsereg Frakció (németül Rote-Armee-Fraktion; RAF) életfogytiglanra ítélt három tagját: Andreas Baadert,

Gudrun Ensslint és Jan-Carl Raspét. A negyedik elítélt, Irmgard Möller életét sikerült megmenteni. A német hatóságok szerint a terroristák öngyilkosságot követtek el, miután értesültek a kiszabadításukra indult túszejtő akció kudarcáról. Ha csak a sorozat címét tekintenénk, akkor párhuzamot is vonhatnánk On Kawara dátumaival, de Richter műve több mint az 1977. október 18-ai nap története. Ez a dátum ugyanis a Német Ősz szimbólumává vált. Ugyanakkor kevesebb is, mint ahogy Richter nyilatkozatából kitűnik: „Hogy mit is festettem? Háromszor a lelőtt Baadert. Háromszor a felakasztott Ensslint. Háromszor a halott Meinhof fejét, miután levágták a zsinórról. Egyszer a halott Meinst. Háromszor Ensslint neutrálisan (majdnem, mint egy popsztárt). Aztán egy nagy, nem különleges temetést; egy könyvespolc által uralt cellát; egy néma, szürke lemezjátszót; Meinhof polgári módon szentimentális fiatalkori portréját, kétszer Meins elfogását, akit arra kényszerítettek, hogy megadja magát a rászegeződő állami hatalomnak. Mindegyik festmény fakó, szürke, többnyire rendkívül homályos és diffúz. Jelenlétük a válasz, a magyarázat és a vélemény alig elviselhető vissza-utasításának rettenetét testesíti meg. Nem vagyok benne biztos, hogy ezek a képek bármit is kérdeznének: reménytelenségükkel, elhagyatottságukkal és részrehajlás nélküliségükkel inkább ellentmondásokat keltenek.” (Richter, 1995. 175. o.) Annak ellenére, hogy a képeknek nincs egy a Richter által előre rögzített installációs rendje, a New York-i Modern Museum of Artban rendezett 2002-es kiállításon a sorozatot mégis egy olyan kronológiai rendben mutatták be, amely a mű egészének narrációját erősítette. Az első képnek Ulrike Meinhof fiatalkori portréja (*Jugendbildnis*) tekinthető, amelynek fényképeredetije 1977 novemberében jelent meg a *Der Spiegel*-ben. Ez a kép valamikor a hatvanas évek elején készülhetett, és Ulrikét bájos, kedves lányként mutatja – ezzel is utalva az élettörténet kezdő pontjára – a többi kép politikai, történelmi kontextusától eltérően. Az ezt követő két festmény, a *Festnahme 1*; *Festnahme 2*. (*Letartóztatás 1–2.*), Holger Meins, Andreas Baader és Jan-Carl Raspe 1972-es elfogásának pillanatait idézi, ám a frankfurti helyszínt csak az eredeti fényképfelvételek ismeretében azonosíthatja a néző. Majd a Gudrun Ensslinről készült három kép, a *Gegenüberstellung 1–3*. (*Szembeállítás 1–3.*) következik, mintha Ensslint mozgásban ragadná meg, fokozatosan felénk fordul, majd elfordul tőlünk. „Az eredeti, 1972-ben készült egész alakos fényképekből Richter következetesen torzókat formált, így a nőalakokból leginkább a tekintet válik hangsúlyossá.” (*Sonnevend*) A következő festményen, az *Erhängte* (*Akaszott*) címűn ismét Gudrun Ensslint látjuk stammheimi cellájában az ablak kilincsére felakasztva. A négy kép mintha egy kisebb történetként ágyazódna be az egész sorozat narratívájába. Ez utóbbi pedig már az 1977. október 18-ai események egyikét ábrázolja éppen úgy, ahogy a *Zelle* (*Cella*) és a *Plattenspieler* (*Lemezzátszó*) című képek is, amelyen Richter Andreas Baader könyvekkel telezsúfolt celláját és azt a bizonyos lemezjátszóját is megfestette, amelyben a pisztolyt csempészték be.



1. kép: Gerhard Richter:  
Jugendbildnis, 1988



2. kép: Gerhard Richter: Tote 1.; 1988

Ezeket két Baader holttestét ábrázoló festmény, az *Erschossener 1-2. (Lelőtt férfi 1-2.)* követi. Majd a valós történeti kronológiát felülírva a Meinhof holttestéről készült három festmény, a *Tote 1-3. (Halott 1-3.)* következik. 1976. május 9-én a stammheimi börtön 719-es cellájában az ablakrácsra felakasztva találták meg Ulrike Meinhofot. A hatósági vizsgálat szerint Meinhof felakasztotta magát, idegenkezűsége utaló nyomot nem találtak a cellában. A három festményen egyre kisebb méretben, egyre homályosabban látjuk Meinhof holttestét, nyakán a kötél által ejtett sebbel. A sorozat utolsó festménye a *Beerdigung (Temetés)*, „amelyhez Richter modellfelvételnként a Baader-, Ensslin- és Raspetemetésről készült fényképeket alkalmazta, azaz olyan teret jelenített meg, amelyben az aktivisták emléke fokozott jelentőséget kap, ám az emlékezés gesztusa már törvényszerűen kilép a hétköznapi világukból”. (i. h.) A képek korabeli újságokból és rendőrségi fotókból származnak. A fényképek dokumentumlényegét Richter átírja, ezáltal „objektivitásukat” és a valóságértékébe vetett hitet fellazítja. Így a dokumentált személy egyénisége, története is valamiképpen olvashatóvá válik. A dokumentáció megfestésével minden egyén egy-egy „esetté” válik, így emelve ki a karakterek, az egyének egyediségét. Viszont fordítva ez nem igaz, hiszen az „eset” nem magára az egyénre, hanem inkább az egész csoportra utal, és ily módon tipizál. A köznapi ember a képi és az írásos prezentáció számára sokáig érdek-telen volt, és csak valamilyen kitüntetett szerepben kerülhetett az ábrázolás középpontjába. Később ez a helyzet megváltozott, ahogy a heroikus pozíciók egyre hétköznapibbá váltak. Azonban Richternek nem állt szándékában sem heroikusnak, sem hétköznapiak beállítani a képein szereplő egyéneket. Természetes távolságtartással szemléli őket, hűvösen, de nem minden érzelmtől mentesen. Az eredeti képek rideg objektivitását átírta, kompozícióit



fellazította; a sejtelmes, de némely képen kontrasztos megfestéssel sajátos hangulatot jelenített meg. „Az arcvonások, a tárgyi kontúrok, az összetettebb formák sohasem élesek, és sokszor szinte teljesen kivehetetlenek.” (*Sonnevend*) Ez a szürkésfekete homály nemcsak összefogja a sorozat egyes elemeit, hanem kiemeli a megjelenő arcokat, azonos keretbe rendezi, hangsúlyozva ezzel összetartozásukat, hasonló sorsukat. A múlt és a jelen egyszerre időződik meg. Az ábrázolt személyek nemléte és a képen megjelenő jelenvalóságuk egy kérdést mindenképpen feltételez. Lehetne akár valami közünk hozzájuk? A narráció nyilvánvalóan jelen van a sorozatban. Az egyes képeké azonban kicsi, sőt a sorozat némely képe egyáltalán nem az. Ezek többnyire olyan képek, amelyek önmagukban nem narratívák, de sorozatba rendezve meghatározhatják annak kereteit, mintha egy regény deixisei lennének. Olyan képek, amelyeknek narratív valóságából hiányzik a történet, de megvan bennük a rá utaló szerkezet. Ez közvetve nem mutat be semmilyen eseményt vagy eseménysort, de a narratíva lokális és temporális deixiseivel mindenképpen utal a történetre vagy egy lehetséges cselekvésre. Ez azt feltételezi, hogy a kép nézője az ábrázolt eseményt gondolatban kiegészíti azzal, ami előtte történt, illetve azzal, ami utána fog következni. *Lessing* szerint ez a folyamat csak akkor következhet be, ha a kép alkotója egy úgynevezett pregnáns, centrális pillanatot választ műve tárgyául. *Gombrich* szerint „a valóságban nincs reprezentatív centrális pillanat, amely helyettesíthetne egy folyamatot vagy fejlődést. A punctum temporis-elmélet szabályszerűen Zenon-paradoxonhoz vezet. Valójában a pillantok sohasem izolálhatók, mindig egy hosszabban tartó mentális percepció részei.” (*Kibédi Varga*, 1993. 165. o.) Ez a pillanat azonban Richter képciklusának csak egyes képein figyelhető meg, de azokon is a képek olvashatóságát – így a narrációt is – a képfeület elhomályosításával gyengíti. Ez nem véletlen. Annak ellenére, hogy a képek stilisztikailag egyneműek, méretükben és az elhomályosítás fokát tekintve nagymértékű szórást mutatnak, és pontosan azok a képek a legnehezebben olvashatók, amelyek szerkezetükben és témájukat illetően a leginkább narratívák. Amíg a *Jugendbildnis* (*Fiatalkori portré*) és a *Plattenspieler* (*Lemezjátékos*) szinte teljesen kivehető, addig a *Beerdigung* (*Temetés*) vagy a *Festnahme* (*Letartóztatás*) mindkét képe majdhogynem a felismerhetetlenségig homályos. Ennek ellenére a képek által generált történet mégis olvasható. *Lessing* azt feltételezi, hogy a néző aktívan részt vesz a képi reprezentáció folyamatában, és a néző azon képességét, hogy az ábrázoláson túl is képes olvasni, a műalkotás minőségének és a művész nagyságának tulajdonítja (habár példáinak mindegyike mitológiai tárgyú festmény, amelyeknek a témáját a néző már ismerhette a kép megtekintése előtt). Richter képeinek narrativitását bizonyos mértékben az is befolyásolja, hogy a nézőnek van-e előzetes ismerete a reprezentált témáról. Azonban ha eltekintünk a képek eredeti kontextusától, a narráció akkor is felfedezhető. Ennek két oka van: az egyik a műalkotás sorozatjellegéből következik, a másik a képcikluson belüli idő kezeléséből adódik. Ugyanis az egyetlen, a centrális pillanatot

megjelenítő képek valójában kizárják a narratíva időbeliségének ábrázolási lehetőségét, csak a lessingi értelemben tekinthetők azoknak. Ezek olyan gyenge narratívák, amelyekben egy adott eseményt látunk felismerhető szereplőkkel. „Narratológiai szempontból a jellegzetes szcénákat és a hétköznapi cselekvéseket ábrázoló képeket, melyeket Sitwel »narratív festményeknek« nevez, különösen gyenge narratíváknak tartanánk.” (Steiner) A ciklus egyes képeinek narrativitásával hasztalan foglalkoznunk, hiszen a sorozat a történet elbeszélése szempontjából teljesen különbözik az egyedülálló képektől. Wendy Steiner szerint a narratív festészet három alapvető jellegzetességgel bír: egynél több időbeli pillanatot mutat be; van olyan képi szereplő, aki különböző időpontokban is megjelenik; felismerhető, realisztikus környezetben játszódik a történet. Richter *October 18., 1977.* sorozata ezen ismertetőjegyek mindegyikét magán viseli, a sorozat természetéből fakadóan minden nehézség nélkül meg tud felelni ennek az elvárásnak. Egy olyan eseménysorozatot tár elénk, amelyet monoszcenikus képsornak is tekinthetünk.



3. kép: Gerhard Richter: *Beerdigung*, 1988

Ezek könnyen olvashatók, narrativitási fokuk igen erős. *Kibédi Varga* szerint az ilyen jellegű képsoroknak „közös vonásuk a biografikus szerkezet. A történet, amit elmesélnek, lényegében élettörténet, nem hasonlít egy regény vagy egy novella történetéhez. [...] Nincs szó centrális bonyodalomról (intrigue), a cselekmény nem irányul célra, hanem kronológiát követ.” (*Kibédi Varga*, 1993. 172. o.) Richter képciklusában ez a kronológia azonban nem

egyenes vonalú, nem egyenletesen kibomló, hanem az idő ritmusa a megszokott képsoroktól eltérően változó. Bizonyos szempontból a téma maga az idő és az a mód, ahogyan az alkotó az idővel bánik. A lassút a gyors, az egy szalon futót a más-más helyen, de egy időpontban történő cselekmény váltja fel. Ez az idővel való manipulálás a szubjektív idő érzékelésére utal, ami az egész sorozatot egy személyes narráció felé tereli. Az egymást követő időpillanatokhoz nem egy meghosszabbított időtartamot kapcsolunk, hanem az idő megtöréseként éljük meg az egész folyamatot. A képciklus egy történelmi téma feldolgozása, de nem a történelmi festészet eszközeivel. Inkább egy olyan személyes narráció, amely nemcsak egy történelmi eseményre reflektál, hanem egy személyes élettörténet pregnáns eseményeit, pillanatait sűríti össze. Egy olyan személyes identitás tárul fel a képeken, amelynek szereplőit a kontextus ismeretében minden nehézség nélkül be tudjuk azonosítani. Ez az azonosítás azonban bizonyos szempontból teljesen neutrális. Egyrészt, mert a narratíva szereplőinek személyes identitása szinte eggyé vált szociális szerepükkel, a terrorista vagy saját nézőpontjukból a „mártír forradalmár” szerepével. Mivel tisztázatlanok maradtak „öngyilkosságuk”<sup>1</sup> körülményei, az idea érdekében feláldozható emberi életet a történelem manipulálásának is tekinthetjük. Másrészt, mert az egész ciklus inkább a csoporttal azonosult egyénről szól, az egyén haláláról, aki saját ideológiájának az áldozatává válik. Tehát ilyen értelemben hiába a felismerhető, beazonosítható arc, a ruha, a mozdulat, a helyszín, ezek mégis csak általános jelölökké válnak, a halott ember jelévé. Egy jellé, az elmúlás jelévé, ami a képeken már nem más, mint egy halvány emlék. És mivel jellé váltak, ilyen értelemben – nyilván történetileg nem – a szereplők behelyettesíthetők is lehetnének egy tetszőleges emberi lénnel, én is lehetnék vagy bárki más. Ebből a szempontból, és csak ebből, a történet akkor sem mondana se többet, se kevesebbet, ha csak egyszereplős lenne. Így – vagy akár ettől eltekintve – a képciklusra egy élettörténet reprezentációjaként is gondolhatunk, ezt erősíti a Meinhofról festett *Jugendbildnis (Fiatalkori portré)*, és a történet végén a holttestéről festett három kép. Ez a portré a sorozat kulcsképe, hiszen ha csak arról lenne szó, hogy Richter egy történelmi eseményt dokumentál, akkor ez a kép kilógna a sorból. Természetesen a dokumentálás folyamatának része

1 „Baader, Ensslin és Raspe 1977. október 18-án bekövetkezett halálát a hatóságok öngyilkosságnak minősítették, bár a hivatalos verziót kezdettől fogva kétség övezte. Ugyanígy kételkedett a közvélemény, amikor egy évvel korábban a hatóságok bejelentették, hogy Ulrike Meinhofot felakasztva találták stammheimi cellájában.” (Sonnevend, 2006) A Vörös Hadsereg Frakció szabadlábon maradt tagjai úgy gondolták, hogy Baadert és társait a kormány gyilkoltatta meg, hogy a további terrorakcióknak elejét vegye. „A halálesetek egyúttal a RAF vezetőinek kiszabadítására szervezett túszzdrámákat is »megoldották«. A RAF vezetőinek szabadon engedését követelő palesztin terroristákat megölték, az elrabolt Lufthansa-járat utasait pedig sikeresen kiszabadították a német kommandósok. A RAF szabadon levő tagjai által cseretúszként elrabolt magas rangú német politikus tetemét is megtalálták még aznap, mivel Baaderék halála után okafogyottá vált a túszcseré.” (Hornyik, 2008. 4. o.) Később kiderült, hogy az öngyilkossághoz használt pisztolyokat Baader ügyvédje csempészte be a börtönbe a Richter által is megfestett lemezjátszó belsejében.

lehet az is, hogy Richter a korabeli újságok ilyen jellegű értelmezéseit átvette, de már maga ez a gesztus is hangsúlyeltolódást mutat egy személyes narráció és az élettörténet-értelmezés felé. Tehát nem csupán a reflexió reflexiójáról van szó. Az élettörténet fogalma kétértelmű: jelentheti a „megélt, eleven életvalóságot, de érthetjük rajta életünk elmondott – avagy elmondható – történetét is.” (Tengelyi, 1998. 15. o.) Az első megközelítésben elbeszélhető történetről nem beszélhetünk, annál inkább a második értelmezés kapcsán, amely a narratív identitás elméletében ölt testet. „A narratív identitás elmélete két fő állítás köré rendeződik. Az első így hangzik: *Személyes azonosságunk – helyesebben: önazonosságunk – élettörténetünk egységében áll.* A második fő állítás ehhez azt teszi hozzá, hogy *élettörténetünk egysége ugyanolyan jellegű, mint elbeszélte történetünk egysége.*” (Tengelyi, 1998. 16. o.) Az élettörténet és az önazonosság összekapcsolása révén Ricoeur két fontos megállapítást tesz: egyrészt az önazonosságot és a dologi azonosságot különválasztja, másrészt az önazonosságot és a máságot összekapcsolja. Ricoeur a következőképpen jár el: „Szembeállítja egymással az *idem* és *ipse* értelmében vett azonosságot. A szembeállítás értelme így rögzíthető: *önmagunk* maradhatunk anélkül is, hogy *ugyanazok* maradnánk, mint akik voltunk; az önazonosság (*ipseit*) nem kívánja meg azt, amit a franciában a *mêmeté* kifejezéssel jelölhetünk meg, nem igényli tehát, hogy lényünknek legyen valamiféle magva, amely minden változás közepette megőrződik; nem vonásaink állandósága, jellemünk szilárdsága, és nem is meggyőződéseink változatlansága teszi, hogy önmagunk maradunk, hanem hogy minden átalakulás, amelyen életünk során keresztülmegyünk, egyetlen egységes történet keretei között elbeszélhető. Ezt jelenti az a kijelentés, hogy az *ipseitás* nem más, mint *narratív identitás.*” (Tengelyi, 1998. 17–18. o.) Richter ciklusa lehetőséget teremt az önreflexióra. Így a sorozat kevésbé szól az ábrázolt konkrét személyekről, mint önmagunkról, önmagunk esendőségéről és végességéről. Az így létrejövő identitást egy másik olvasatban az egyén és a hatalom viszonyát bemutató példaként is értelmezhetjük. Mivel úgy tűnik, hogy Richter szisztematikusan kétségbe vonja a belső tulajdonságokkal ellátott én hagyományos nézetét, helyett egy olyan identitást ajánl, amely a hatalom kapcsolatában konstituálódik. Ez egybecseng Foucault szubjektumfelfogásával, miszerint a hatalom az emberek kategorizálása révén működik, akik e kategóriákon keresztül értik meg magukat. „A szubjektum szónak két jelentése van. Az egyikben az egyén irányításon és függőségen keresztül másnak van alávetve, a másikban pedig egyfajta lelkiismeret vagy önismeret saját identitásához köti. Mindkét jelentés egy hatalmi formára enged következtetni, amely az egyént valaminek aláveti, alárendeli.” (Foucault, 1994. 182. o.) Ez a hatalom eredményezi azt, hogy az ember folyamatosan egy bizonyos szubjektummá alakítja önmagát. „Foucault nem arra kíváncsi, hogy »mi történt a múltban?«, ami pusztán történettudományos kérdésfeltevés, s nem is csupán arra, hogy »mi történik most?«, ami inkább szociológiai vagy politikaelméleti megközelítést feltételez, akkor elkerülhetetlen, hogy történeti terepmunkába

ágyazott filozófiai erőfeszítései minden esetben saját szubjektivitásunkra irányuló kérdésfeltevésekhez vezessenek: miként történhetett, hogy olyanná alakultunk, amilyenek most vagyunk? Ez magyarázza, hogy a »jelen történetének« filozófiai programját *Foucault* minden további nélkül az »önmagunk történeti ontológiája« nevével illetheti. S innen nézve teljesen jogos, ha valamennyi, a tudás, a hatalom, a szubjektivitás jelenségeire irányuló történeti kutatását a szubjektivitás filozófiai problémája felől határozza meg, azaz: »Hogyan alakultunk ki mint saját tudásunk szubjektumai? Hogyan jöttünk létre mint szubjektumok, akik hatalmat gyakorolnak, vagy hatalmi viszonyoknak vannak alávetve? Hogyan alakultunk ki mint saját cselekvéseink morális szubjektumai?« (Takács) Ezek azok a kérdések, amelyek megfogalmazódnak Richter művében is. A válaszokat *Foucault*-hoz hasonlóan nem általánosan a történelem egészére reflektálva vizsgálja, hanem egy konkrét, modellértékű történelmi esemény ábrázolásában keresi. Egy modellt jelenít meg, amelyben önreflexív módon saját létezésünket, saját szubjektumunkat tárja fel. Richter *October 18., 1977.* ciklusa kitűnő példa a perszonális narráció képi megjelenítésére, ami esetében egy rekonstruált történelmi narratíva is egyben. Ebben a múlt és az emlékezés válik az identitás alapelemévé. »Az egyéni és társadalmi identitáshoz szervesen hozzátartozik a múlthoz való viszonyulás, ezért a történelemmel való foglalkozás összefügg saját identitásunk keresésével. Csak az merül igazán feledésbe, aminek az adott jelenben nincsenek meg a vonatkozási keretei. A kollektív emlékezet – csakúgy, mint az egyéni – nem a múltat, mint olyat őrzi meg, hanem az idővel változó vonatkozási keretekkel egyben maga a múlt is folyamatosan újjászerveződik.« (Blénesi) Viszonyunk a múlthoz egyben azt a kapcsolatot is jelenti, amely a jelenhez fűz. Egy megjelenített narratívában az előhívott emlékek egész sora konstruálható meg, mégpedig úgy, hogy ezekben tisztán olvasható mind az alkotó, mind a néző személyes énre utaló attitűdje.

## Irodalom

- Foucault, M. (1999): Eltérő terek. In: Sutyák Tibor (szerk.): *Nyelv a végtelenhez – Tanulmányok, előadások, beszélgetések*. Latin Betűk, Debrecen, 147–157.
- Foucault, M. (1990): *Felügyelet és büntetés*. Gondolat, Budapest.
- Pataki F. (2001): *Élettörténet és identitás*. Osiris, Budapest.
- Richter, G. (1995): *Daily practice of painting. Writings 1962-1993*. The MIT Press, Boston.
- Ricoeur, P. (1999): *Válogatott irodalomelméleti tanulmányok*. Osiris, Budapest.
- Tengelyi L. (1998): *Élettörténet és sorseseemény*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.

### Folyóiratok

- Foucault, Michel (1994): A szubjektum és a hatalom. *Pompeji*, 1-2. 177–187.
- Hornyik Sándor (2008): Terrorselhárítás: Gerhard Richter és Luc Tuymans „történelem utáni” történeti festményei. *Balkon*, 2.
- Kibédi Varga Áron (1993): Vizuális argumentáció és vizuális narrativitás. *Athenaeum*, I. 4. 166–179.
- Sonnevend Júlia (2006): A terrorista arcvonásai, Gondolatok Gerhard Richter „18. October, 1977” című műalkotásához. *Jelenkor*, 3.

### Internetes források

- Blénesi Éva: *Az emlékezés terei*. <http://www.magellanpr.hu/index.php?inc=inc.hajonaplo.anyag.php&title=Haj%F3napl%F3%20-%20Az%20eml%E9kez%E9s%20tereik&azon=481> (letöltve: 2018. február 2.)
- Sonnevend Júlia: *A terrorista arcvonásai*. <http://jelenkor.net/main.php?disp=disp&ID=968> (letöltve: 2018. február 8.)
- Steiner, Wendy (2006): *Narrativitás a festészetben*. <http://mmi.elte.hu/szabadbolcseszlet/mediatar/vir/szovegyujtemeny/steiner/index.html> (letöltve: 2019. április 18.)
- Takács Ádám: *Szubjektivitás és szubjektiváció: Foucault egzisztenciális modelljei*. <http://www.c3.hu/~prophil/profi034/takacs.html> (letöltve: 2018. február 13.)

### Képjegyzék

- Gerhard Richter: Jugendbildnis, 1988, olaj, vászon, 67 \* 62 cm – <https://www.gerhard-richter.com/en/art/paintings/photo-paintings/baader-meinhof-56/youth-portrait-7697> (letöltve: 2018. február 13.)
- Gerhard Richter: Tote 1.; 1988, olaj, vászon, 62 \* 67 cm – <https://www.gerhard-richter.com/en/art/paintings/photo-paintings/baader-meinhof-56/dead-7687/?&categoryid=56&p=1&sp=32> (letöltve: 2018. február 13.)
- Gerhard Richter: Beerdigung, 1988, olaj, vászon, 200 \* 320 cm – <https://www.gerhard-richter.com/en/art/paintings/photo-paintings/baader-meinhof-56/funeral-7699/?&categoryid=56&p=1&sp=32> (letöltve: 2018. február 13.)

Név: Dr. Lenkey-Tóth Péter (DLA)

Munkahely: Eszterházy Károly Egyetem Sárospataki Comenius Campus

Beosztás/foglalkozás: egyetemi docens

e-mail: lenkey.toth.peter@uni-eszterhazy.hu

---

**Szakmai bemutatkozás:** Lenkey-Tóth Péter (1972) festőművész, az Eszterházy Károly Egyetem Sárospataki Comenius Campus oktatója. Festményeit magán- és közgyűjtemények őrzik, több díj nyertese, pl. Magyar Állami Eötvös Ösztöndíj, Római Magyar Akadémia ösztöndíja, Mazsaroff-díj, Ezüst Négyszög Nemzetközi Festészeti Triennálé második díja.



EGRI KÁROLY

## „URBANIZÁLÓDÓ” GOMBÁK? ADATOK ANTROPOGÉN KÖRNYEZETBEN MEGFIGYELT NAGYGOMBAFAJOKRÓL ZEMPLÉNBEN

### Absztrakt

E munka egy sokak számára talán meglepő jelenséggel: egyes gombafajok urbanizálódott területeken történő megjelenésével foglalkozik, említést téve a Közép-Európában, illetve hazánkban történt, hasonló témájú kutatásokról is. A szerző – az utóbbi két évtizedben Sárospatakon és a település környékén végzett megfigyelései alapján – 59, antropogén környezetben talált nagygombafaj adatait közli, melyek közül 12 előfordulásának körülményeit részletezi. (Azonosításuknál, elnevezésüknél, életformájuk és esetleges vöröslista-kategóriájuk megadásánál a mikológiai szakirodalom aktuális információi voltak az irányadók.) Elvégezve a regisztrált fajok védettségi fokozat és életforma szerinti csoportosítását, összehasonlítja az eredményeket a korábban (főként a környék különböző fás társulásaiban) folytatott kutatásainak adataival. A szerző emellett megpróbál általános áttekintést adni a nagygombák antropogén környezetben történő megjelenésének lehetséges okairól és következményeiről – kitérve néhány helyi jellegű sajátságra. Megfigyelései alátámasztják azt a tényt, hogy a vizsgált jelenség nem tekinthető egyedülállónak: a megváltozott környezethez nemcsak a növény- és állatvilág, hanem a gombák bizonyos képviselői is képesek alkalmazkodni. Mindamellett a több ezer fajt számláló hazai nagygombavilág védelmére és e gombafajok természetes élőhelyeinek megóvására továbbra is jóval nagyobb figyelmet kellene fordítani.

**Kulcsszavak:** nagygombafajok, urbanizáció, Zemplén

### 1.

#### 1.1. Bevezetés, előzmények, célkitűzések

A nagygombák ideális, megszokott élőhelyének általában az érintetlen vagy legalábbis kevésbé háborgatott természeti környezetet képelnénk. (Gondoljunk csak a receptekben

és gasztronómiai műsorokban gyakran emlegetett, valószínűleg nem csak a szakembereket irritáló, idétlen „erdei gomba” kifejezésre!) Legfeljebb az állattenyésztéssel vagy a fakitermeléssel összefüggésben megjelenő termőtestek nem okoznak meglepetést a települések környékén. A gombák világával közelebbi kapcsolatban állóknak nem jelentenek újdonságot az urbanizálódott élőhelyeken gyakrabban felbukkanó „közönséges” nagygombafajok sem. Az már azonban a mikológusok számára is elgondolkodtató lehet, amikor ritka, speciális ökológiai igényű, vörös listás, illetőleg védett fajok rendszeres felbukkanása tapasztalható antropogén hatásoknak erősen kitett területeken.

Európában már számos kutató figyelmét felkeltették a városi környezetben megfigyelhető nagygombák. Néhány példa a környező országokból (a teljesség igénye nélkül): Németország területén (*Kreisel*, 1978, 2000, *Benkert*, 1977, *Seehann*, 1979) és Lengyelországban (*Luszczynski*, 1997 és *Lawrinowycz*, 1982) egyaránt vizsgálták a városokban felbukkanó nagygombákat. Több szerző hangsúlyozta a veszélyeztetett fajok magas arányát. Ausztria és az egykori Csehszlovákia településeinek viszonylatában szintén több mikológus foglalkozott azok nagygombavilágával (*Wolkinger*, 1982, illetve *Kotlaba*, 1997 és *Gáper*, 1996). Vizsgálataik egyik fő területét a xilofág gombák jelentették. *Gáper* rámutatott az urbanizáció mértéke és a taplófélek fajszáma közötti szoros összefüggésre.

Hazánkban pl. *Kocsó* végzett hasonló jellegű adatgyűjtést (*Kocsó*, 1981). *Babos* számos városi területről származó adatot említett munkájában (*Babos*, 1989). *Pál-Fám* Magyarországon és Erdély területén végzett ilyen irányú vizsgálatokat, ebben a talált fajok életforma szerinti csoportosítását is elvégezte (*Pál-Fám*, 2001). Ugyanezen kutató szerzőtársával Kaposvár belterületének nagygombavilágát térképezte fel (*Pál-Fám* és *Boros*, 2007). A munka az élőhelytípusok (pl. természetközeli területek, útszélek, kertek és parkok), a talált fajok életforma és VL-kategóriák szerinti megoszlása alapján is elemzi az összegyűjtött adatokat. Emellett általános összefüggéseket is megfogalmaz az antropogén környezet hatásaival kapcsolatban, pl. bizonyos gombafajokat az urbanizáció mértékét jelző indikátorszervezetként értékelnek. Más szerzők kutatásai (*Papp*, *Rimóczi* és *Erős-Honti*, 2012) a városokban gyakran ültetett platánfákat károsító taplófajok körét bővítették. Tiszaújváros zöldterületeinek gombavilágáról szintén történt adatközlés (*Roffa*, 2012). *Kaposváry* egy urbanizációs hatásoknak erősen kitett terület, a miskolci Népkert fungájának részletes vizsgálatával foglalkozik (*Kaposváry*, 2013). A 2008–2012 közötti időszakból 124 taxon adatait publikálja, kiemelten foglalkozik néhány ritka fajjal.

Írásom célja, hogy újabb adatokkal járuljak hozzá a jelenség vizsgálatához az utóbbi két évtizedben, főként Sárospatak területén és annak környékén végzett megfigyeléseim alapján. A Zempléni-hegység, Tokaj-Hegyalja és a Bodroghöz hármastalálkozási pontjánál fekvő, patinás kisváros ugyanis nemcsak művelődéstörténeti és történelmi szempontból figyelemreméltó. Páratlanul szép természeti környezete szintén rengeteg értéket

rejt (Hargitay, 1939, Simon, 2005 és Tuba, 1995). Ennek elválaszthatatlan részét képezi a környék nagygombavilága is, melynek nagymértékű diverzitása a változatos környezeti tényezők kedvező hatásaként is értékelhető (Egri, 2005). Újabb vizsgálatok további értékes információkkal szolgálhatnak, akár a föld alatt termőtestet fejlesztő fajok tekintetében is (Varga, Hegyessy, Merényi, Szegedi és Bratek, 2013).

Mindezek kapcsán óhatatlanul felidéződik a Sárospataki Református Kollégium egykori diákjának, *Hazslinszky Frigyesnek* az emléke. A hazai botanika és mikológia egyik XIX. századi, kiemelkedő egyénisége (aki később az Eperjesi Evangélikus Kollégium tanára, majd igazgatója is lett) pedagógusként és hazafiként is diákjai példaképe volt (Egri, 2001). Természetszeretetre nevelte tanítványait is, megtalálva azt a módszert, amelynél ma sincs tökéletesebb: gyakran vitte magával őket kirándulásaira. Nem okozott számára gondot a hit és a természettudományos gondolkodás összeegyeztetése. Életrajzírója és rokona, *Mágócsy-Dietz Sándor* szerint az Istennel való kapcsolatot is a természetben kereste és találta meg, ott, ahol alkotásait megcsodálva a legközelebb kerülhetett hozzá (*Mágócsy-Dietz*, 1899).

A fajgazdag *funga* nem korlátozódik a természetes élőhelyekre, a település zöldterületein is megjelennek prominens képviselői. Írásomban magyarázatot kívánok adni a regisztrált fajok felbukkanására – az élőhelyek sajátásaival és az említett nagygombák életmódjával összefüggésben. Egyúttal néhány általánosabb törvényszerűség megfogalmazására is törekszem az antropogén környezet és a nagygombavilág kapcsolatát illetően. (A fajlista bővítése és részletesebb elemzése további kiterjedtebb kutatásokat igényel majd. Az urbanizálódott környezetben folyamatosan érvényesülő degradációs hatások azonban megnehezítik az adatok mennyiségi szempontú értékelését, ezért itt – megítélésem szerint – elsősorban kvalitatív vizsgálatok folytatására adódik lehetőség.)

## 1.2. Anyag és módszer

A megfigyeléseket főleg Sárospatak kertvárosi, parkosított, illetve sorházakkal/emeletes társasházakkal beépített területén – lényegében közvetlen lakókörnyezetemben – végeztem, emellett a szomszédos Sátoraljaújhelyről és környékéről is származnak adatok. A talált nagygombákról digitális felvételeket készítettem, kezdetben egy Panasonic DMC-F1-K típusú fényképezőgéppel, később pedig SAMSUNG Galaxy (Core Prime, illetve J+4) típusú mobiltelefonok kameráival. A talált termőtestek tartósítása egyszerű szárítással, illetve a módosított *Herpell*-féle eljárással (*Bohus*, 1960 és *Vasas*, 1993) történt. A fajok azonosításánál nagy segítséget jelentettek *Phillips* és *Gerhardt* (*Vasas* és *Locsmándi* által adaptált) kézikönyvei (*Phillips*, 1981, *Gerhardt*, *Vasas* és *Locsmándy*, 2017). Pontos meghatározásuk *Moser*, *Hansen* és *Knudsen*, (*Moser* 1983a, b, *Hansen* és *Knudsen*, 1992, 1997), valamint *Rimóczi* és *Vetter* munkái alapján történt (*Rimóczi* és *Vetter*, 1990).

Elnevezésüknél *Gerhard* (*Vasas és Locsmándy* által adaptált, már említett) könyvét, illetve a CABI – Index Fungorum adatait használtam fel. Az életformák megállapításánál *Lessoe* kézikönyve (*Lessoe*, 1998), illetve *Rimóczi* munkája volt mérvadó (*Rimóczi*, 1994). (Olyan fajok esetében, amelyek életformája többféle is lehet, pl. lignikol szaprobionta és nekotróf parazita, ott az általam tapasztalt jellemzőbb lett feltüntetve.) A VL-kategóriák megadásánál Magyarország nagygombáinak javasolt vörös listája (*Rimóczi és mtsai.*, 1999) volt az irányadó. A Gombaválogató kézikönyv-sorozat egyes kötetei (*Rimóczi*, 2007a, b), kézikönyvei szintén értékes segítséget jelentettek az adott nagygombafajok jellemzőinek megállapításánál.

## 2. Adatok antropogén területeken is észlelt nagygombafajról

A továbbiakban néhány, a környék urbanizálódott területein megfigyelt nagygombafaj adatai (életformájuk, vörös listás fajok esetén a VL-kategória, lelőhelyük, szubsztrátumuk és a kiemelten tárgyalt fajok esetén a detektálás időpontja) következnek, kiegészítve a felbukkanás körülményeinek, lehetséges okainak részletezésével. A fejezet első részében azon nagygombák szerepelnek, amelyeket egy vagy több szempont (életforma, speciális ökológiai igények, ritkaság, az antropogén környezetben történő előfordulás érdekessége) alapján lényegesnek tartottam kiemelni. Ezt követően külön listán, latin nevük alfabetikus sorrendje szerint található azoknak a gyakran tömegesen felbukkanó fajoknak az adatai, amelyeket – önmagukban – kevésbé tekintek relevánsnak (*1. táblázat*). Ezen nagygombák hazánkban általában közönségesnek mondhatók, természetes élőhelyeken is viszonylag gyakran megtalálhatók.

Az alkalmazott rövidítések, szimbólumok magyarázata: É.f. = életforma, St = talajlakó szaprobionta, Sl = lignikol szaprobionta, Pn = nekotróf parazita, Pb = biotróf parazita, Mk = mikorrhizás, N = mérgező, ! = jelentősebb gyógyhatással rendelkező, §! = védetté nyilvánított

A vörös listás (VL) számok jelentése (az IUCN = International Union of Conservation of Nature) védettségi kategóriáival összefüggésben: 1 = eltűnéssel, kihalással fenyegetett (IUCN: CR, critically endangered), 2 = erősen veszélyeztetett (IUCN: EN, endangered), 3 = veszélyeztetett (IUCN = VU, vulnerable), 4 = potenciálisan veszélyeztetett (IUCN = LR, lower risk).

### 2.1. Részletesebb adatok néhány nagygombafajról

**Őzlábgalóca – *Amanita vittadinii*** (Moretti) Vittadini; É.f.: St; VL: 2, §!

A faj viszonylag gyakran figyelhető meg urbanizálódott élőhelyeken, legtöbb előfordulási

adatom is Sárospatak belvárosi részeiről származik. Ezekből kettő a település DK-i, kertvárosi részein található füves terület. Az egyik lelőhely (2007. 09. 17., 2019. 08. 05.) a rendkívül forgalmas, lakótelepi benzinkút (Déryné u.) közvetlen közelében (!), a másik (2017. 09. 30.) pedig egy (Izsó Miklós úti) sorház előterében található. A harmadik, legtöbb (17) termőtestet produkáló élőhelyét (egy majdnem szabályos boszorkánygyűrű) az Iskolakert parkjának a vasútállomáshoz közeli sarkában figyeltem meg. (2016. 06. 19., 2019. 08. 04.) A negyedik lelőhely szintén ebben a parkban található, a másik (Kazinczy út felőli) oldalon (6. ábra). Itt két alkalommal (2018. 09. 15. és 2019. 06. 30.) sikerült néhány példányra bukkanni. (A 2018. évi adat érdekessége, hogy a rendkívül csapadék-szegény időjárás ellenére jelentek meg a termőtestek.)

A főleg mikorrhizás fajokat tartalmazó *Amanita* nemzetségben kivételesnek számító, terrikol szaprobionta életmód is hajlamosítja ezt a fajt az urbanizált területeken történő megjelenésre. Eredeti élőhelyei ugyanis a homokos, szikes területek és a nitrogénben dús gyepek. A települések füves, esetenként műtrágyázott vagy sókiszóródásos foltjai részben megfelelnek e faj ökológiai igényeinek. Sajnos, az őzlábgalóca védetté nyilvánítása sem sokat jelent: egy-két előregedett példány kivételével az Iskolakertben megfigyelt mindkét boszorkánygyűrű összes termőtestét már a felvételezés utáni napokon „legombászták”. Hasonló eset következett be az ötödik, félig már külterületinek számító lelőhelyén, 2019. május 20-án is. A Bosch cég (a korábbi „Csepel”) kispataki telephelyének fűvel borított részén egy „kocagombász” nézte nagy őzlábgombának, és szedte tele reklámszatyrárt e galócafaj tucatnyi példányával.

Az őzlábgalóca előfordulásáról urbanizálódott területeken – pl. Miskolcon és Tiszaújvárosban – több hazai szerző is megemlékezik (Kaposvári, 2012, Roffa, 2013). Hatékonyabb védelme már csak azért is fontos lenne, mert európai viszonylatban csak helyenként gyakori, és Magyarországon található az egyik legjelentősebb állománya (Siller és mtsai., 2006). A fentiekben említett, helyileg tapasztalt eset is jól bizonyítja azt a sajnálatos tény, hogy a nagygombák *de jure* védetté nyilvánítása – önmagában – nem sokat jelent. Az előfordulási adatok gyakorisága alapján célszerű volna a sárospataki Iskolakertet – mint e védett nagygombafaj kiemelt élőhelyét – fokozottabb mértékű oltalom alá vonni.

**Óriás bocskorosgomba** – *Volvariella bombycina* (Schaeff.: Fr.) Singer; É.f.: Sl; VL: 3, §!  
Sárospatak belterületén két alkalommal is (2002. 07. 04., 2007. 08. 20.) sikerült néhány példányra találni, nyárfa tuskóján a Végardó Fürdőben, illetve „lábon elszáradó” mezei juharon (*Acer campestre*) az Iskolakertben. Mindkét alkalommal egy-egy hosszabb, aszályos periódus végén jelentek meg termőtesteik, amelyeknek – feltűnő méretük és hófehér színük miatt – a védetté nyilvánítás ellenére sem sok esélye marad spóráik elterjesztésére.

E faj természetes élőhelyeken is előfordul Sárospatak környékén. További két alkalommal bukkantam néhány példányára, mindkét esetben fehér nyár (*Populus alba*) tuskóján, illetve majdnem teljesen elszáradt törzsén 2008 augusztusában és 2009 szeptemberében, a város körüli ártéri erdősávokban.

**Óriás csiperke** – *Agaricus augustus* Fr.;É.f.: St; VL: 2

Sátoraljaújhelytől északra, Mikóháza közelében, az Alsóregmecre vezető Szabadság út és egyben Alsóregmec szélén sikerült egyetlen példányra rátalálni 2008. 08. 02-án, lucfenyősor alatt. Az értékes ritkaság felvételezése két lelkes zempléni gombásznak köszönhető. (A figyelmemet *Gécziné Nagy Mária*, az Abaúj-Zemplén Értékeiért Közhasznú Egyesület alapító tagja, a helyi természetvédelem egyik prominens képviselője hívta fel, édesapja pedig nemcsak őrizte, hanem öntözte is a kifejlődő termőtestet.) Elmondásuk alapján az egykori tsz.-telephely területén már többször is felbukkant e védendő nagygomba néhány példánya (10. ábra).

**Sziki csiperke** – *Agaricus bernardii* Quél. É.f.: St

Ezt a – hortobágyi szikes pusztáról ismert – halofil nagygombafajt 2019. 05. 29-én, városunk környékén rendkívül nagy mennyiségben sikerült megfigyelni Kispatakon, az Árpád utca, illetve az annak folytatását képező, Apróhomok felé vezető műút szélén. A korábbi, rendkívül száraz évszakokat követő, csapadékos időjárás hatására tömegesen bukkantak fel jellegzetes termőtestei. (2019. 08. 08-án, a belváros területén, a vasúti átjáró közelében néhány újabb példány került elő.) A gyakran táblásan berepedező bőrű, sokáig begöngyölt szélű, fiatalon szinte szabályos félgömb, idősebb korban pedig pogácsa alakú kalapok több kilométer hosszan követték egymást, közvetlenül az útpadka mellett. (Megjelenésük láthatóan meglepte a helyi lakosságot is, akik közül sokan nem tudták beazonosítani e nagytermetű, vastag húsu, jellegzetes illatú, vágásra narancsvörösre színeződő csiperkét. Ennek tényét bizonyította a – jóízű, ehető és árusítható – gombafaj sok leszedett és eldobott, egyébként teljesen ép, el sem öregedett termőteste.) E faj esetén az antropogén környezet kedvező hatása egyértelmű: a talajban lévő sziksót (nátrium-karbonátot) itt minden bizonnyal a téli hónapokban kiszórt és az úttest szélén összegyűlt nátrium-klorid helyettesítette.

**Mezei szegfűgomba** – *Marasmius oreades* (Bolton: Fr.) Fr. É.f.: Mk

Gyakorisága ellenére kiemelten tárgyalom e fajt, ugyanis az urbanizált élőhelyek „meghódításában” az egyik legszembetűnőbb helyi példának tekinthető. A – hazánkban közönségesnek tartott – gombafaj az utóbbi két évtizedben visszaszorulóban van Zemplénben. (Ez a tény főleg akkor szembetűnő, ha korábbi, tömeges megjelenését összehasonlítjuk

napjainkban tapasztalható előfordulásával.) Megritkulásának legfontosabb oka a trágyázott talajú legelőterületek jelentős csökkenése. Ez pedig szorosan összefügg az itteni, külterjes állattenyésztés rendszerváltás után kezdődött leépítésével. (Az 1990-es évek közepén még nem volt ritka, hogy a helyi piacon akár egy egész asztalsort is elfoglaltak a szegfűgombát áruló asszonyok. Gombavizsgálóként tevékenykedve a csapadékos 1995-ös évben több mázsát is átvizsgáltam e fajból.) Legelők híján ez a közismert és közkedvelt faj – legalábbis környékünkön – az utóbbi években egyre gyakrabban figyelhető meg a települések belterületein. A belvárosban megfigyelt két, jelentősebb előfordulási helye az Eszterházy Károly Egyetem Sárospataki Comenius Campusának (EKE SCC) épülete mögötti, illetve az Árpád Vezér Gimnázium és Kollégium (ÁVG) sportpályái melletti füves rész. Itt tíz-egynéhány boszorkánygyűrűben is előjöhettek termőteste két, kb. 40 \* 20 m-es területen. Kisebb foltokban máshol is felbukkan (pl. az Iskolakert füves tisztásain, az Arany J. út Várkert melletti sávjában vagy a város legforgalmasabb, Hotel Bodroggal szemközti részén). Leggyakrabban a mezei cickafark (*Achillea collina*) közvetlen közelében jelenik meg. A talaj magasabb tápanyagtartalmát – trágyázás hiányában – valószínűleg az említett területek korábbi hasznosítása (régébbi kertművelés) okozza, illetve az utak mellé véletlenszerűen kikerülő anyagok (pl. műtrágya- és komposztmaradványok) biztosítják.

**Változékony tinóru** – *Suilellus luridus* (Schaeff.) Murr. É.f.: Mk, VL: 4

E jellegzetesen lomberdei (a Bodrogot kísérő ligeterdőkben is gyakorinak mondható) tinórufajra 2019. 05. 26-án, Kispatak belterületén (a Gárdonyi úton) sikerült rábukkannom egy tanulmányi kirándulás alkalmával. Meglepett, hogy nem találtam e gyökérkapcsolt nagygombafaj termőtesteinek közelében egyik jellegzetes fás szárú partnernövényét – pl. valamelyik tölgyfajt (*Quercus*) vagy a bükköt (*Fagus sylvatica*) – sem. A kis park területén csak juharlevelű platán (*Platanus acerifolia*), nyír (*Betula pendula*), kislevelű hárs (*Tilia cordata*), barkóca berkenye (*Sorbus torminalis*) és törökmogyoró (*Corylus colurna*) néhány példánya nő, szóba jöhető mikorrhízás partnerként. Az élénk sárgás-vöröses színekben pompázó, sérülés hatására jellegzetesen tintakékre elszíneződő „bolondgomba” – bár főzés után fogyasztható – nem bizonyulhatott túl étvágygerjesztőnek, így „csak” a legidősebb példányt találtuk felrúgva...

**Homoki tinóru** – *Hortiboletus bubalinus* (Oolbeek et Duinn) L. Albert et Dima; É.f.: Mk Sárospatak belterületén, általában augusztus végén és szeptemberben, megfelelően csapadékos időjárás esetén rendszeresen észlelhető szórványos felbukkanása (pl. Comenius úti garázssor, Petőfi és Martinovics utcák kereszteződése). Általában nyírfa (*Betula pendula*) közelében találtam e hazánkban nem ritka nemezestinóru több példányára. Legutóbbi



alkalommal 2017. 08. 23-án sikerült két termőtestet megfigyelnem az Ady E. téri parkban, fekete nyár (*Populus nigra*) alatt, agyagos-kavicsos talajon. Kékeszöldre színeződő termőrétege és vöröses tönkje következtében a helyi „gombaszakértők” a „disznó tinóra” gyűjtőnévvel illetik (Egri, 2009), nem fogyasztják, így nagyobb az esély a termőtestek épen maradására. (Urbanizálódott területeken történő gyakori megjelenésére utal nemzetségnevének előtagja is.)

### **Óriás pöfeteg** – *Langermannia gigantea* (Batsch) Rostk. É.f.: St

A hazánkban nem túl gyakori faj a nitrogénben dús talajokat kedveli, felbukkanása antropogén hatásoknak kitett élőhelyeken (pl. szőlőültetvények, trágyázott kertek, állattartó telepek szélén) ezért nem is meglepő (Rimóczi, 2007a). Urbanizálódott területeken azonban – feltűnő mérete és ebből is adódó gasztronómiai keresettségéből következtében – már eléggé ritkán találunk rá a mikológusok. Az akár 40 cm-es átmérőt és közel 10 kg-os tömeget is elérő nagygomba fiatalon – amíg fehér a belseje – ehető, így az étkezési gombagyűjtők hön áhított, „kapitális zsákmányává” válik. Gyakran szeletekre vágva és kirántva fogyasztják azok, akik kedvelik erőteljes, aromás ízét. Az általam ismertett két példány előfordulási adata Sáropatak belvárosi részeiről származik. (1999. 10. 12-én – a Kazinczy F. úti Szinyei-ház [Domján-ház] kertjének az ún. „Büdös-árok” partjára leérő végében – egy előregedett termőtestet sikerült begyűjtenem. 2005. 08. 11-én a Vízikapu közelében két, teljesen fiatal példány került elő.) Az érett termőtestek gyakran hangos „böffentéssel” bocsátják útjukra több milliárdnyi spórájukat (innen származhat népies, pl. Erdélyben is használatos „lufing”, illetve „lóposzogó” elnevezése). Spóraporát régebben (sebhintőporként) vérzescsillapításra, illetve méhkaptárak kifüstölésére is használták (*A lóposzogó és a szentgyörgygomba*, 2019), szembe kerülve azonban kötőhártyagyulladás okozhat. A középkorban antiafrodisziákumként is használatos volt e faj (Vetter, 2000).

### **Hasadt pöfeteg** – *Mycenastrum corium* (Guers) Desv. É.f.: St

A viszonylag ritka faj eredeti élőhelyeit nitrogénben dús területek (pl. legelők és trágyadombok) jelentik. Ezek azonban – a külterjes állattenyésztés már említett visszaszorulása következtében – egyre fogyatkoznak a környéken is. Urbanizálódott területen történő itteni előfordulására érdekes példa volt egy speciális élőhely. Ezt az ÁVG falának tövében található mindössze 1-2 négyzetméternyi, agyagos talajú, madárürülékkel sűrűn beborított területet (ahol 2008. 07. 28-án sikerült néhány termőtestet megfigyelnem) azóta sajnos lebetonozták. A szubsztrátumot „szolgáltató” galambpopulációnak a (jellegzetes „Makovecz-stílusban” épült) gimnázium tornacsarnokának tetőszerkezete biztosít fészkelőhelyet. (E különös kapcsolat jól szemlélteti, hogy egyes nagygombák megjelenésére – közvetve – még az építészeti irányzatok is hatást gyakorolhatnak...) A nitrogénben és

foszforban gazdag madár-, illetve denevérürüléken előforduló gombák egyébként érdekes kutatási lehetőséget kínálnak. Jó példát jelentenek erre a Puerto Ricóból (*Nieves-Rivera, Santos-Flores, Dugan és Miller, 2009*) publikált adatok. Ebben a szerzők – az alacsonyabb rendű gombafajok mellett – 19 *Basidio* és 3 *Ascomycota* taxont is megemlítenek (több esetben csak a nemzetséget sikerült beazonosítaniuk).

#### **Galléros csillaggomba – *Geastrum striatum* DC. É.f.: St VL: 3**

A hazánkban viszonylag ritka gomba több termőtestére sikerült rábukkannom 2008. 07. 18-án, az egykori Tanítóképző Főiskola (ma EKE SCC) főkapujának közvetlen közelében, egy jegenyenyár (*Populus nigra*) hatalmas tuskója mellett, a fűvel ritkásan benőtt, homokos-kavicsos talajon. Ezt a termőhelyet sajnos évekkel ezelőtt felszámolták, mert a Makovecz tér építése miatt teljesen lebukolták a területet. Majdnem egy évtizeddel később, 2017. 12. 10-én, majd 2018 novemberében, illetve 2019. 08. 03-án az előbbi élőhelytől kb. 100 m-re, a Sárospataki Alapfokú Művészeti Iskola (SAMI) épülete előtt (az Eötvös J. út és a Comenius út kereszteződésében), tiszafa (*Taxus baccata*) és ezüstfenyő (*Picea pungens* f. *Glauca*) alatt találtam meg újból néhány termőtestét. (Ezek valószínűleg korábban fejlődtek ki, és összeszáradva még hónapokig konzerválódtak.) (8. ábra)

#### **Rőt áltrifla – *Scleroderma citrinum* Pers. N É.f.: Mk, VL: 4**

A gyakorinak mondható mérgező pöfetegféle – tapasztalataim szerint – előszeretettel jelenik meg urbanizálódott területeken is, főként az őszi hónapokban. (Az 1970-es évek közepén a Zempléni-hegység túloldalán fekvő Encsen, a Váci Mihály Gimnázium és Kollégium kőkerítése mellett is rendszeresen bukkantak fel termőtesteik.) Sárospatak belvárosában gyakori partnernövényei valószínűsíthetően a nyír (*Betula pendula*) és a kislevelű hárs (*Tilia cordata*), ezek közelében gyakran a járdák, ösvények közelében figyelhető meg e nagygomba, kavicsos-homokos talajon. Előregedett termőtesteinek részben földbe süllyedt maradványai még hónapokig megmaradhatnak.

#### **Óriás bokrosgomba – *Meripilus giganteus* (Pers.: Fr.) P. Karst. É.f.: Sl VL: 2**

A – nevéhez méltóan – valóban hatalmasra nőtt termőtestcsoportokat 2017. 08. 18-án sikerült megfigyelnem a sátoraljaújhelyi vasútállomás környékén (Fasor utca). A nekrotrof parazita, illetve lignikol szaprobionta, fehérkorhasztó nagygombafaj kislevelű hárs (*Tilia cordata*) elkorhadó tuskóján, illetve annak közvetlen közelében több termőtestcsoportot is fejlesztett, melyek közül a legnagyobb a méteres átmérőt is elérte. (Egy kisebb példányt – hasonlóan urbanizálódott környezetben – a wimbledoni Canizzaro Park elkorhadó tuskóján is sikerült megfigyelnem 2005 augusztusában.) Bár fiatal termőtesteik ehetők, szerencsére nem túl bizalomgerjesztő külsejűek (pl. nyomásra feketésre

színeződnek), így kevésbé kelthetik fel az alkalmi és „megélhetési” gombászok étvágyát. Feltűnő méretű termőtestei miatt azonban így is veszélybe kerülhet, különösen antropogén környezetben (7. ábra).

## 2.2. A többi nagygombafaj adatai

1. táblázat: A vizsgált területen gyakrabban előforduló nagygombafajok

S.sz.	Faj megnevezése, esetleges VL-kategória	É.f.	Környezet, aljzat, lelőhely, egyéb jellemzők
1.	<i>Agaricus arvensis</i> Schaeff. – erdőszéli csiperke	St	parkosított részeken, fűben
2.	<i>Agaricus campestris</i> L.: Fr. – mezei csiperke	St	útszél, füves terület
3.	<i>Agaricus xanthodermus</i> Genev. – karbolszagú csiperke ☠	St	útszél, füves terület, lombos fák alatt, talajon
4.	<i>Agrocybe dura</i> (Bolton: Fr.) Singer – kerti rétgomba	St	útszél, füves terület
5.	<i>Armillaria mellea</i> (Vahl.: Fr.) P. Kumm. – gyűrűs tuskógomba 20 perc főzés nélkül ☠!	Pb	Iskolakert, lombos fák gyökerén, alkalmoszerű tömeges megjelenés
6.	<i>Auricularia auricula-judae</i> (Bull.: Fr.) Wettst. – júdásfülegomba +	Pn	sérült kőrisfán, bodzán
7.	<i>Bovista plumbea</i> Pers.: Pers. – szürke pöfeteg	St	füves terület (sportpályák, árvízvédelmi töltések kavicsos teteje, ösvények mellett)
8.	<i>Calocybe gambosa</i> (Fr.) Donk. – májusi pereszke	St	füves terület (Kispatak), Iskolakert, humuszos talajon
9.	<i>Chondrostereum purpureum</i> (Pers.: Fr.) Pouzar – lilás rétegomba	Sl	lombos fa (vadgesztenye és nyár) tuskóján
10.	<i>Coprinopsis atramentaria</i> (Bull.) Redhead, Vilgalys & Moncalvo – ráncos tintagomba ☠ alkohollal együtt	St	talaj, lombos fák tövéénél
11.	<i>Coprinus comatus</i> (Müll.: Fr.) Pers. – gyapjas tintagomba	St	útszél, parkok gyeptakarója, homokos talaj
12.	<i>Coprinus micaceus</i> (Bull.) Vilgalys, Hopple & Jacq. Johnson – kerti tintagomba ☠ alkohollal együtt	Sl	lombosfa-tuskón, talaj korhadó faanyagán

S.sz.	Faj megnevezése, esetleges VL-kategória	É.f.	Környezet, aljzat, lelőhely, egyéb jellemzők
13.	<i>Entoloma clypeatum</i> (L.: Fr.) P. Kumm. – tövisaljagomba	Mk	kökénybokrok alatt, a bodrogközi holtágak (Füzes-ér, Keleti-Bodrog- holtág) közelében
14.	<i>Flammulina velutipes</i> (Curtis.: Fr.) Singer – téli fülőke	Pn	sérült fűzfán és kőrisfán
15.	<i>Fomes fomentarius</i> (L.: Fr.) Fr. – bükkfa-tapló	Pn	sérült, beteg lombos fákon, kidőlt fatörzseken
16.	<i>Fomitopsis betulina</i> (Bull.) B.K. Cui, M.L. Han & Y.C. Day – nyírfa-tapló	Pn	sérült nyírfán
17.	<i>Ganoderma applanatum</i> (Pers.) Pat. – deres tapló	Pn	tuskón, sérült lombos fák talajhoz közeli részein
18.	<i>Ganoderma lucidum</i> (Fr.) P. Karst. – pecsétviaszgomba	Pn	lombos fák (vadgesztenye, akác, fehér nyár, tölgyfa- jok) töve, tuskója
19.	<i>Hypholoma fasciculare</i> (Huds.: Fr.) P. Kumm. – sárga kénvirággomba	Sl	lombos fák tuskója
20.	<i>Hypholoma lateritium</i> (Schaeff.) P. Kumm. – vöröses kénvirággomba	Sl	lombos fák tuskója
21.	<i>Inocybe lilacina</i> (Peck) Kaufmann – lila susulyka	Mk	fehér nyár alatt
22.	<i>Inonotus cuticularis</i> (Bull.: Fr.) P. Karst. – vékony rozsdástapló	Pn	kiszáradó mezei juharon és tuskóján
23.	<i>Inonotus hispidus</i> (Bull.: Fr.) P. Karst. – almafa-rozsdástapló	Pb	birs, lisztes berkenye, akác
24.	<i>Lactarius controversus</i> (Pers.: Fr.) Fr. – rózsáslemezű tejelőgomba	Mk	fehér nyár alatt, fű között
25.	<i>Laetiporus sulphureus</i> (Bull.: Fr.) Murrill – sárga gévagomba	Pn	elszáradó vadcseresznyén (Iskolakert)
26.	<i>Lentinus tigrinus</i> (Bull.: Fr.) Fr. – nyár-fagomba	Sl	nyárfa tuskója, földbe süllyedt fatörzsön, ágon
27.	<i>Lepista nuda</i> (Bull.: Fr.) Cooke – lila pereszke	St	komposzt-domb (Iskolakert) áprilisi megjelenés!
28.	<i>Lepista personata</i> (Fr.) Cooke – lilatönkű pereszke	St	parkok füves területein
29.	<i>Lycoperdon perlatum</i> Pers.: Pers. – bimbós pöfeteg	St	avartakaron, talajon

S.sz.	Faj megnevezése, esetleges VL-kategória	É.f.	Környezet, aljzat, lelőhely, egyéb jellemzők
30.	<i>Mycena galericulata</i> (Scop.: Fr.) Quél. – rózsáslemezű kígyógomba ☠	Sl	lombos fák tuskója, lehullott ágai
31.	<i>Panellus stipticus</i> (Bull.: Fr.) P. Karst. – kis áldücskógomba	Sl	lombos fa tuskója
32.	<i>Paxillus involutus</i> (Batsch.: Fr.) Fr. sensu lato – begöngyöltszélű cölöpgomba ☠	Mk	nyír és lucfenyő alatt
33.	<i>Phallus impudicus</i> L.: Pers. – erdei szömörccsög	St	Iskolakert, humuszos talaj
34.	<i>Phellinus igniarius</i> (L.: Fr.) Quél. – parázstapló VL:3	Pn	sérült fűzfán és tuskóján
35.	<i>Pleurotus ostreatus</i> (Jacq.: Fr.) P. Kumm. – kései laskagomba +	Pn	sérült nyár, vadgesztenye, lisztes berkenye
36.	<i>Pluteus cervinus</i> (Schaeff.) P. Kumm. – barna csengettyűgomba	Sl	lombos fa tuskója
37.	<i>Pluteus petasatus</i> (Fr.) Gillet – selymes csengettyűgomba	Sl	fűrészporon
38.	<i>Polyporus squamosus</i> (Huds.) Fr. – pisztrícgomba	Sl	elszáradó diófán és tuskóján
39.	<i>Psathyrella candolleana</i> (Fr.: Fr.) Maire – fehér porhanyógomba	Sl	lombos fa tuskója
40.	<i>Psathyrella piluliformis</i> (Bull.: Fr.) P.D. Orton – barna porhanyógomba	Sl	lombos fa tuskója
41.	<i>Russula fragilis</i> (Pers.: Fr.) Fr. – törékeny galambgomba ☠	Mk	Iskolakert
42.	<i>Russula heterophylla</i> (Fr.) Fr. – dióízű galambgomba	Mk	Iskolakert
43.	<i>Schizophyllum commune</i> Fr.: Fr. – hasadtlemezű gomba +	Sl	fatuskó, lehullott ágak
44.	<i>Trametes gibbosa</i> (Pers.: Fr.) Fr. – púpos egyrétűtapló	Sl	lombos fa tuskója
45.	<i>Trametes versicolor</i> (L.: Fr.) Pilát – lepketapló +	Sl	lombos fa tuskója
46.	<i>Tricholomopsis rutilans</i> (Schaeff.: Fr.) Singer – bársonyos fápereszke	Sl	fenyőtuskó
47.	<i>Xylaria polymorpha</i> (Pers.: Fr.) Grev. – bunkós agancsgomba	Sl	fatuskó

### 3. Következtetések

#### 3.1. Az adatok értékelése

Az eddigi megfigyelések alapján egyelőre ötvenkilenc fajról sikerült adatokat gyűjteni, de további kutatások ennek akár a többszörösét is eredményezhetik. A jelenlegi adatok tükrében is megállapíthatók az alábbiak:

1. **A természetes élőhelyekkel összehasonlítva jóval kisebb a vörös listás fajok aránya** (2. táblázat, 1. ábra). Korábbi munkámban (Egri, 2009) ez az arány megközelítette az 52%-ot, jelen esetben azonban mindössze 14%. Ez a tény is jól szemlélteti azt, hogy a – főként napjainkra már megritkult, védelemre szoruló – fajok nagy része nem nélkülözheti a természetes ökoszisztémákban meglévő környezeti tényezőket. A nagygombák hatékony védelme nem lehetséges élőhelyük megóvása nélkül. (A háborítatlanabb, természetközeli élőhelyeken magától értetődően tapasztalható, jóval magasabb fajszaám is alátámasztja ezt.)
2. **Az urbanizálódott élőhelyeken a mikorrhizás fajok aránya lényegesen alacsonyabb, a parazitaké viszont jelentősen magasabb, mint a természetes/természetközeli ökoszisztémákban** (3. táblázat, 3. és 4. ábra). Az antropogén környezetet jellemző folyamatos degradáció nyilvánvalóan gátolja a „wood wide web” (Jakucs, 2009) kialakulását, viszont megkönnyíti a paraziták gombafonalainak behatolását. (Az életformák megadásánál egyébként nehézséget okoz az, hogy sok faanyagot bontó, azaz xilofág nagygombafaj – a körülményektől és a lebontási folyamat előrehaladottságától függően – egyaránt viselkedhet nekrotróf parazitaként és lignikol szaprobiontaként. Ez az életformák arányának megállapításánál is okozhat kisebb eltéréseket.)
3. **Az antropogén környezetben megjelenő gombafajok vizsgálata valószínűleg még kiterjedtebb kutatásokat igényel, mint a természetes élőhelyek esetében.** Bár az urbanizálódott környezetben a gombák efemer életformája előnyt jelenthet, bizonyos környezeti tényezőkre érzékenyebb fajok termőtestképzése akár évekig is várthat magára. Emellett a fokozott mértékű degradáció is problémát okoz. (Az ötvenkilencből pl. mindössze egyetlen faj, a *Xylaria polymorpha* az *Ascomycota*, a többi faj a bazídiumos gombák közé tartozik. Nem véletlen ugyanakkor, hogy jelentős arányban képviseltetik magukat a – főként évelő termőtestű – taplófélek, melyek vizsgálatával több, a bevezetőben már említett szerző is foglalkozott.)

### 3.2. A nagygombák „urbanizálódásában” szerepet játszó,

#### lehetséges tényezők áttekintése

A nagygombafajok urbanizálódott területeken való megjelenésének sokféle, változatos, egymással is összefüggő oka lehet. A következőkben megpróbálkozom néhány kiemelésével és elemzésével.

1. A **civilizáció fokozódó mértékű behatolása** az eredetileg érintetlen vagy kevésbé degradált területekre. A nagyvárosok terjeszkedésük során, például a lakóparkok létesítésével felszabdaldják és bekerítik az erdő borította élőhelyeket is. Bevásárlóközpontok, ipari parkok létesítésével pedig korábban mezőgazdasági hasznosítású külterületeket kebeleznak be. Természetes, hogy itt a gombavilág jellemző képviselői is megjelenhetnek.
2. A városi ember „**zöldterületek**” (parkok, játszóterek) **létesítésével, karbantartásával** élőhelyeket is teremt, illetve konzervál. A nagyobb településeken a hőmérsékleti és csapadékviszonyok bizonyos mértékig kiegyenlítettebbé, optimálisabbá válhatnak. Kedvező hatású például a parkok gyepének rendszeres nyírása, öntözése, a téli hideg mérséklődése, a szélerősség csökkenése.
3. A **lég-, illetve talajszennyezés** következtében legyengült fák egyes nekrotróf parazita (*Pál-Fám* és *Boros*, 2007) és lignikol szaprobionta fajok számára jelenthetnek megfelelő szubsztrátumot.
4. A **talajt érintő antropogén hatások** (komposztálás, trágyázás, műtrágya- és sószórás) szintén kedvezőek lehetnek bizonyos speciális ökológiai igényű (pl. koporo-, illetve halofil) nagygombák számára. (5. ábra)
5. A **globalizáció** bizonyos gombafajok elterjesztéséhez is hozzájárulhat, akár a spórák, akár a micéliumokkal részben átszőtt szubsztrátumok transzportjának segítségével. Például a bizarr külsejű, VL:1-es **tintahalgomba** (*Clathrus archeri* [Berk.] Drink.) Ausztráliából érkezett Európába, rendkívül ritkán már hazánkban is megfigyelhető (*Gerhardt, Vasas és Locsmándy*, 2017).
6. A **termesztésbe fogott fajok** mellett azok hasonló ökológiai igényű **konkurensei, kísérő gombafajai** is lehetőséget kaphatnak az elterjedésre. (*Terpó Pomogyi, Rimóczi és Terpó*, 1976) Megfelelő körülmények (megüresedő ökológiai nichek) esetén ezek szintén megjelenhetnek a városokban.
7. Bizonyos (elsősorban fátlan) **társulások, élőhelytípusok eltűnésével** az onnan kiszoruló fajok az urbanizálódott területeken találhatnak megfelelő, új életteret maguknak. Ha ez a jelenség adott növény- és állatfajok viszonylatában megfigyelhető, akkor miért lenne kizárható egyes nagygombafajok esetében?



### 3.3. A nagygombafajok urbanizálódott területeken való megjelenésének megfigyelhető és potenciális következményei – helyi példákkal kiegészítve

Bizonyos nagygombák felbukkanása erősen urbanizálódott területeken nem csupán érdekes, szokatlan jelenségként értékelhető. Számos közvetlen vagy későbbi következménnyel járhatnak. Ezek kisebb-nagyobb mértékben befolyásolhatják nemcsak a települések környezetét, hanem az ott lakó emberek mindennapi életét is, pozitív és negatív értelemben egyaránt.

Pozitívként értékelhető, hogy egyes, ritkulóban lévő, vörös listás vagy akár törvényileg is védett fajok mintegy „rezervátumra” találhatnak a városokban. Mikorrhizás hálózatok kialakulására és tartós fennmaradására azonban viszonylag kevés az esély. Ezeken az antropogén hatásoknak köszönhetően létrejött élőhelyeken így főként a szaprobionta és parazita fajok kerülhetnek előnybe. Termőtesteik a nagyobb mértékű degradáció következtében azonban ebben az esetben is fokozott veszélynek vannak kitéve. Szintén előnyösnek tekinthető a minél fajgazdagabb funga jelenléte az urbanizálódott területeken, hiszen az ökoszisztémák egészséges működéséhez a nagygombavilág megfelelő diverzitású jelenléte is szükséges.

Fokozottan veszélyes lehet viszont a mérgező nagygombák felbukkanása, hiszen az átlagember gombaismerete egyre szegényesebbnek mondható. A mérget tartalmazó fajok, pl. a **rőt áltrifla** (*Scleroderma citrinum*) vagy a **begöngyöltszélű cölöpgomba** (*Paxillus involutus*) így szinte „házhoz jöhetnek”, fogyasztásuk meggondolatlan kipróbálására csábítva az óvatlanabb embereket, botcsinálta „szakértőket”. Utóbbi fajnál fokozott veszélyforrást jelent az a tény, hogy akkumulálódó méreganyagokat tartalmaz, amelyek a gomba első alkalommal történő elfogyasztásánál még nem feltétlenül produkálnak tüneteket. További alkalmak során azonban súlyos allergiás reakciókat, vesekárosodást, illetve hemolízist okozhatnak (Gerhardt, Vasas és Locsmándy, 2017). Az óvodák, iskolák udvarán vagy játszótéren olykor tömegesen megjelenő, akár enyhén (pl. **rózsáslemezü kigyógomba** – *Mycena galericulata*) vagy erősebben (lila **susulyka** – *Inocybe lilacina*) toxikus fajok is komoly veszélyeket rejthetnek, elsősorban a gyermekek szervezetére nézve. A gombaspórák emellett allergén tényezőként lehetnek jelen a városok levegőjében. (A spórakoncentráció tényleges mértékének és hatásainak felderítéséhez azonban alapos vizsgálatokra lenne szükség.)

A peremterületeken felbukkanó fajok közül különleges eseteket okozhatnak azok az enyhén mérgező, illetve fogyasztásra nem ajánlott fajok, pl. a **karbolszagú csiperke** (*Agaricus xanthodermus*) vagy a **rózsáslemezü tejelőgomba** (*Lactarius controversus*), amelyek elfogyasztása utáni rosszullét nagyban függ az egyéni érzékenységtől. Egyes (bizonytalán erős gyomrú) vendéglátók Sárospatakon, a Keleti-Bodrog-holtág („Berek”) partján fekvő hétvégi házuk látogatóit rendszeresen kínálgatják az utóbbival arra

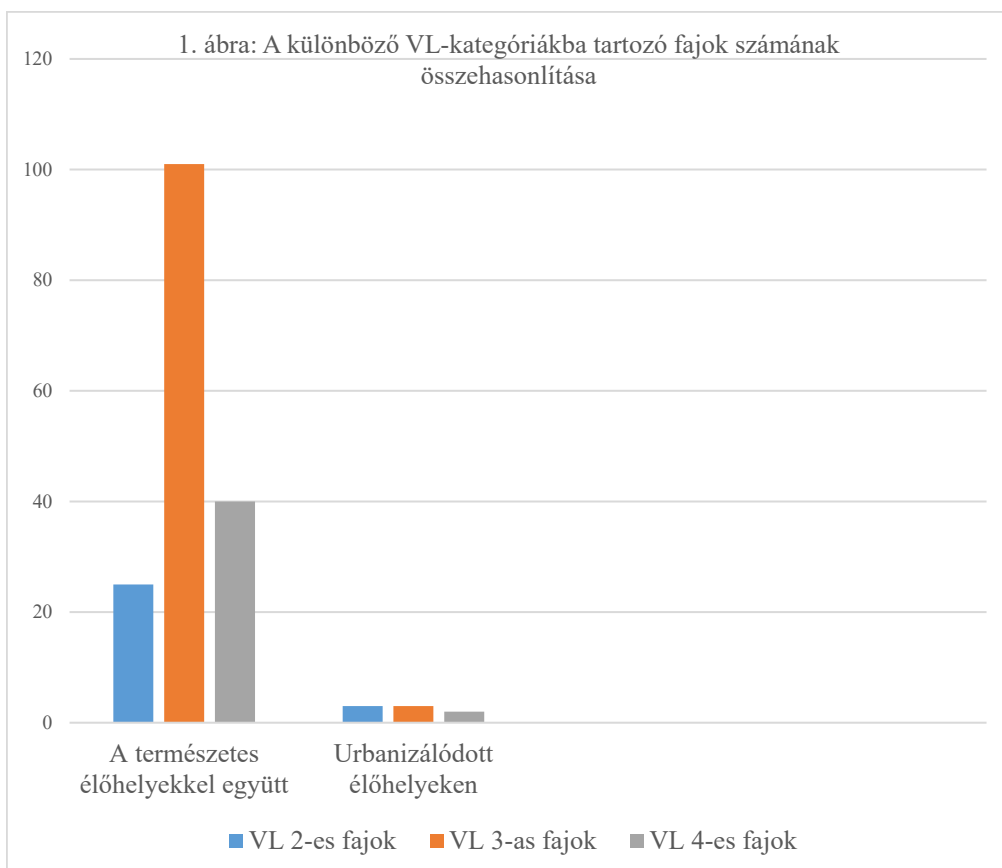
hivatkozva, hogy ők már évek óta panasz nélkül fogyasztják az általuk csak „nyárfalaska” fantáziánévén emlegetett gombafajt (Egri, 2009). Az ehető gombák közül például egyes csiperke- (*Agaricus*) vagy nagyözlábgomba- (*Macrolepiota*) fajok esetében lehet veszélyes egy a környezetszennyezés következtében fellépő jelenség. Említett nemzetségek fajai ugyanis „előszeretettel” akkumulálnak termőtestükben kadmium- ( $\text{Cd}^{2+}$ ), illetve rézionokat ( $\text{Cu}^{2+}$ ) (Vetter, 1995). A higanyionok ( $\text{Hg}^{2+}$ ) feldúsulása mindkét nemzetségre, emellett pedig a felsorolt nagygombák közül a gyakran fogyasztott **lila pereszke** (*Lepista nuda*) vagy a **bimbós pöfetegre** (*Lycoperdon perlatum*) is jellemző. Előbbi fajban a 3 mg/kg, utóbbiban a 9 mg/kg száraztömeg-koncentrációt is elérheti (Vetter és Berta, 1998). Bizonyos parazita fajok, pl. a diófákat is előszeretettel károsító **pisztrícgomba** (*Polyporus squamosus*), a **bükkfa-tapló** (*Fomes fomentarius*) vagy a **deres tapló** (*Ganoderma applanatum*) komoly károkat okozhatnak a törzs, illetve a gyökérzet pusztításával nemcsak a monokultúras gyümölcsösökben, hanem az utcákat szegélyező fasorokban is. Hasonló figyelhető meg az **almafa-rozsdástapló** (*Inonotus hispidus*) esetében is (9. ábra). A kidőlő fák, leszakadó ágak további veszélyforrásoknak tekinthetők.

#### 4. Összegzés

A nagygombavilág valószínűsíthetően mindig jelen volt, van és lesz az antropogén hatásoknak kitett területeken – erre Sárospatak mint kisváros és környéke is jó példát szolgáltat. (Jelen munkámban 59 faj előfordulását említem, de kiterjedtebb és részletesebb vizsgálatok ennek minden bizonnyal akár a többszörösét is eredményeznék.) Bár a településeken belül a funga diverzitása jócskán elmarad a természetes élőhelyekétől, de jóval nagyobb annál, mint ami a folytonos degradáció következtében várható lenne. A több környezeti tényezőre nézve is tág tűrésű fajok mellett viszonylag ritka, vörös listás, sőt törvényileg védett nagygombák is megjelenhetnek/megmaradhatnak az urbanizálódott élőhelyeken. Ennek oka részben az, hogy speciális ökológiai igényeiket az ember által megváltoztatott környezet – néha egészen meglepő mértékben – képes kielégíteni. Mindez jól jelzi azt, hogy a nagygombavilág egyes képviselői is viszonylag sikeresen adaptálódhatnak a gyors környezetváltozás következtében fellépő „evolúciós nyomáshoz”. E jelenség kapcsán azonban két tényrt feltétlenül szem előtt kell tartanunk. Egyrészt nem szabad elfelednünk, hogy a több mint háromezer hazai nagygombafajnak csak elenyésző része képes az antropogén környezethez alkalmazkodni, így természetes élőhelyeik megóvása továbbra is kulcsfontosságú. (A tapasztalatok szerint egyes fajok védetté nyilvánítása – önmagában – azonban nem sokat jelent.) Másrészt az antropogén környezetben felbukkanó nagygombák újabb megoldandó környezet- és természetvédelmi, illetve gazdasági és egészségügyi kérdéseket jelenthetnek.

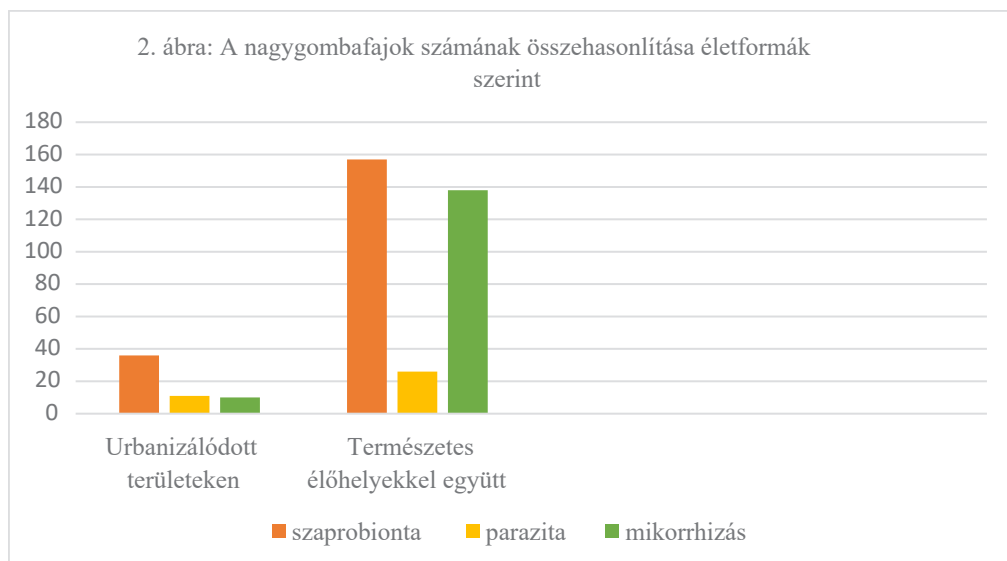
2. táblázat: A vörös listás nagygombafajok számának összehasonlítása

Vizsgált élőhelyek/VL-kategóriák (A *-gal jelöltek 2009-es adatok)	VL 2	VL 3	VL 4	VL össz.	Össz. fajszám
Veszélyeztetett fajok száma a természetes élőhelyekkel együtt Sárospatak környékén*	25	101	40	166	321
Veszélyeztetett fajok száma Sárospatak és környékének urbanizálódott területein	3	3	2	8	59



### 3. táblázat: A nagygombafajok száma és aránya életforma szerinti megoszlásban

Vizsgált élőhelyek/Életformák (A*-gal jelöltek 2009-es adatok)	szapro- bionta	parazita	mikorr- hizás
Fajok száma Sárospatak és környékének urbanizálódott területein	37	12	10
Fajok %-os aránya Sp. és környékének urbanizálódott területein	63	20	17
Fajok száma a természetes élőhelyekkel együtt Sp. környékén *	157	26	138
Fajok %-os aránya a term. élőhelyekkel együtt Sp. környékén *	49	8	43





5. ábra: „Streetfighter”:  
a sárospataki Comenius út  
garázssorán a betonlap alól  
előtörő gyapjas tintagomba  
(*Coprinus comatus*)



6. ábra: Özlábgalóca  
(*Amanita vittadinii*) „duett”  
az Iskolakert gyepében,  
Sárospatakon



7. ábra: Valóban „gigászi” méretű óriás bokrosgomba (*Meripilus giganteus*)

A sátoraljaújhelyi vasútállomás közelében talált gomba termőtestcsokor átmérője megközelítette az 1 métert!



8. ábra: A galléros csillaggomba (*Geastrum striatum*)

Aprócska termőtestei megbújnak a Sárospataki Alapfokú Művészeti Iskola tiszafája alatt.



9. ábra: A sátoraljaújhelyi Esze Tamás út akácfáját károsító „könnyező” almafa-rozsdástapló (*Inonotus hispidus*)

Fiatal termőteste apró folyadékcseppeket választ ki a termőréteg felületén. A belőle nyerhető anyagot a szűcsök régebben bundák festésére használták (*Hazslinszky*, 1897).





10. ábra: Az “isteni AA”: óriás csiperke (*Agaricus augustus*) az Alsóregmec és Mikóháza közötti lucfenyősonon

A képek saját készítésűek.

### Irodalom

- A lóposzogó és a szentgyörgygomba (2019). [https://anyanyelvcsavar.blog.hu/2019/04/12/a\\_loposzogo\\_es\\_a\\_szentgyorgygomba](https://anyanyelvcsavar.blog.hu/2019/04/12/a_loposzogo_es_a_szentgyorgygomba) (letöltve: 2019. 07. 31.)
- Babos, M. (1989). Magyarország kalaposgombáinak (Agaricales s.l.) jegyzéke. *Mikológiai Közlemények, Clusiana*, 28 (1-3), 3–324.
- Benkert, D. (1977). Die Porlinge und Schichtpilze der Potsdamer Umgebung. *Gleiditschia*. 5. 165–202.
- Bohus, G. (1973). New suggestions for preparing fleshy fungi for the herbarium. *Mycologia*, 55. 128–130.
- CABI (2019). Index Fungorum – Species Fungorum – Search Page. Letöltés: [www.speciesfungorum.org](http://www.speciesfungorum.org) (letöltve: 2019. 08. 03.) <https://doi.org/10.2307/3756389>
- Egri, K. (2001). XIX. századi nagy magyar mikológusok a Felvidéken: Kalchbrenner Károly és Hazslinszky Frigyes. *Mikológiai Közlemények, Clusiana*. 40 (1-2), 145–154.
- Egri, K. (2005). Adatok Sárospatak környékének nagygombáiról. *Mikológiai Közlemények, Clusiana*. 44 (1-2), 23–35.



- Egri, K. (2009). Sárospatak környéki nagygombák fungisztikai, ökológiai és természetvédelmi jellemzése. Doktori értekezés. [phd.lib.uni-corvinus.hu/392/](http://phd.lib.uni-corvinus.hu/392/) (letöltve: 2019. 08. 02.) <https://doi.org/10.33585/cmy.49207>
- Gáper, J. (1996). Polypores associated with native woody host plants in urban areas of Slovakia. *Czech Mycology*, 49 (2), 129–145.
- Gerhardt, E, Vasas, G. és Locsmándy, Cs. (2017). *Gombászok kézikönyve*. CSER Kiadó, Budapest.
- Hansen, L. és Knudsen, H. (1992, szerk.). *Nordic Macromycetes*, 2, Nordswamp, Copenhagen.
- Hansen, L. és Knudsen, H. (1997, szerk.). *Nordic Macromycetes* 3, Nordswamp, Copenhagen.
- Hazslinszky, F. (1895). Magyarhon és társországainak husos gombái. MTA. *Mathematikai és természettudományi közlemények*, 26, 157–370.
- Hargitay, Z. (1939). A Long-erdő és vegetációja. *Acta Geobotanica Hungarica*, 2, 143–149.
- Jakucs, E. (2009). A föld alatti gombavilág titkai. *Természet Világa*, 140 (9), 143–145.
- Kaposváry, L. (2013). A miskolci Népkert nagygombavilágának vizsgálata. *Mikológiai Közlemények, Clusiana*, 52 (1-2), 5–19.
- Kocsó, M. (1981): *Városi zöldterületek növényeinek főbb károsítói és kórokozói*. Sopron.
- Kotlaba, F. (1997). Some uncommon or rare polypores (Polyporales s.l.) collected on uncommon hosts. *Czech Mycology*, 50 (2), 133–142.  
<https://doi.org/10.33585/cmy.50207>
- Kreisel, H. (1978). A mikoflóra jelenlegi változásai a Német D. K.-ban. *Mikológiai Közlemények*, 1978 (3), 111–114.
- Kreisel, H. (2000). Pilze an Strassenbäumen in Ostdeutschland. *Hoppea*, 61, 169–182.
- Læssoe, T. (1998). *Gombák*. Panemex Kft. és Grafo Kft., Budapest.
- Lawrynowicz, M. (1982). Macrofungi flora of Łódź. In: Bornkamm, R., Lee, J., Seaward, M. (szerk): *Urban Ecology* (pp. 41–47). Second European Symposium, Berlin.
- Luszczynski, J. (1997). Interesting macromycetes found in the Kielce town (Central Poland). *Acta Mycologica*. 32 (2), 207–228. <https://doi.org/10.5586/am.1997.017>
- Moser, M. (1983a). *Die Röhrlinge und Blätterpilze. Kleine Kryptogamenflora IIb/2*, Fischer Verlag, Stuttgart.
- Moser, M. (1983b). *Key to Agarics and Boleti*. (4. kiadás) G. Fischer Verlag, Stuttgart.
- Mágócsy-Dietz, S. (1899). Hazslinszky Frigyes emlékezete. *Emlékbeszéd az MTA tagjairól*. 9(10), 259–287.
- Nieves-Rivera, Á. M., Santos-Flores, C. J., Dugan, F. M. és Miller, T. E. (2009). Guanophilic fungi in three caves of southwestern Puerto Rico. *International Journal of Speleology*. 38 (1), 61–70. <https://doi.org/10.5038/1827-806X.38.1.7>

- Pál-Fám, F. (2001). Macrofungi in human habitats. *Zeszyty Naukowe 236 - Rolnictwo* 47, 65–71.
- Pál-Fám, F. és Boros, V. (2007). Nagygombák vizsgálata Kaposvár városában. *Somogyi Múzeumok Közleményei*, 17, 7–16.
- Papp, V., Rimóczi, I. és Erős-Honti, Zs. (2012). Adatok a hazai és európai platánok (*Platanus* spp.) taplóihoz. *Növényvédelem*, 48 (9), 405–411.
- Phillips, R. (1981). *Mushrooms and other fungi of Great Britain and Europe*. Pan MacMillan Ltd., London.
- Rimóczi, I. és Vetter, J. (1990, szerk.). *Gombahatározó I-II*. Országos Erdészeti Egyesület Mikológiai Társasága, Budapest.
- Rimóczi, I. (1994). Nagygombáink cönológiai és ökológiai jellemzése. *Mikológiai Közlemények, Clusiana*, 33(1-2), 5–180.
- Rimóczi I., Siller, I., Vasas, G., Albert, L., Vetter, J. és Bratek, Z. (1999). Magyarország nagygombáinak javasolt Vörös Listája. *Mikológiai Közlemények, Clusiana*. 38 (1-3), 107–132.
- Rimóczi, I. (2007a). *Gombaválogató 1*. Szaktudás Ház Kiadó Rt., Budapest.
- Rimóczi, I. (2007b). *Gombaválogató 2*. Szaktudás Ház Kiadó Rt., Budapest.
- Roffa, H. (2012). Tiszaújváros zöldterületeinek gombafaj-vizsgálata és összehasonlítása a miskolci Népkert gombafajaival. Főiskolai dolgozat, EKTF, Eger.
- Seehann, G. (1979). Holzerstörende Pilze an Strasse und Parkbaume in Hamburg. *Mitteilungen der Deutschen Dendrologischen Gessellschaft*. 71, 93–321.
- Siller, I., Dima, B., Albert, L., Vasas, G., Fodor, L., Pál-Fám, F., Bratek, Z. és Zagyva, I. (2006): Védett nagygombafajok Magyarországon. *Mikológiai Közlemények, Clusiana*. 45(1-3), 3–158.
- Simon, T. (2006). A Zempléni-hegység botanikai értékei. *Folia Historico-naturalia Musei Matraensis*. 30, 407–414.
- Terpó Pomogyi, M., Rimóczi, I. és Terpó, A. (1976). Adatok a gyomjellegű nagygombák jellemzéséhez és kártételéhez. *Botanikai Közlemények*, 63 (1), 7–15.
- Tuba, Z. (1995). Overview of the flora and vegetation of the Hungarian Bodroghöz. *Tiscia*. 29, 11–17.
- Vasas, G. (1993). A gombák régi és új konzerválási módja a Magyar Természettudományi Múzeum Növénytárában. *Mikológiai Közlemények, Clusiana*. 32 (1-2), 33–42.
- Vetter, J. (1993). Gyógyító gombák. *Gyógyszerészet*, 37, 945–949.
- Vetter, J. (1995). Mérgezett gombák. *Élet és Tudomány*. 42, 1320–1332.
- Vetter, J. és Berta, E. (1998). Hazai adatok ehető nagygombafajok higanytartalmáról. *Mikológiai Közlemények, Clusiana*. 37 (1-3), 71–80.

- 
- Wolkinger, F. (1973). Holzerstörende Basidiomyceten auf Aesculus hippocastanum und Sophora japonica im Stadgebiet von Graz. *Mitteilungendes Naturwissenschaftlichen Vereines für Steiermark*. 103, 205–220.
- Varga, T., Hegyessy, G., Merényi, Zs., Szegedi, Zs. és Bratek, Z. (2013). Föld alatti gombák Magyarország tájain I. Tokaj-Zempléni hegvidék. *Mikológiai Közlemények, Clusiana*. 52 (1-2), 65–78.

**Név:** dr. Egri Károly PhD

**Munkahely:** Sárospataki Árpád Vezér Gimnázium és Kollégium

**Beosztás/foglalkozás:** kutatótanár

**e-mail:** egri.karoly.26@gmail.com

**Szakmai bemutatkozás:** Egri Károly tanári pályafutása az abaújszántói Gyárfás József Mezőgazdasági Szakközépiskolában kezdődött 1987-ben, majd a közel fél évezredes múltra visszatekintő Sárospataki Református Kollégium Gimnáziumában folytatódott, ahol szaktárgyait angol nyelven is oktatta. Jelenlegi munkahelyén az Arany János Tehetséggondozó Program keretén belül a *természettudományos alapismeretek* országos munkaközösség-vezetőjeként is tevékenykedett, kidolgozva a tárgy tanterveit és oktatási segédanyagát. 2005-től rendszeresen vesz részt az emelt szintű biológia és kémia érettségi vizsgák tantárgyi bizottságainak munkájában, általában azok elnökeként.

*Sárospatak környéki nagygombák fungisztikai, ökológiai és természetvédelmi jellemzése* című doktori értekezésének nyilvános vitájára 2009. szeptember 21-én a Budapesti Corvinus Egyetem Kertészettudományi Karán került sor „*summa cum laude*” minősítéssel. Partnerintézményében, az Eszterházy Károly Egyetem Sárospataki Comenius Campusán 2014–2018 között oktatta a tanító és óvodapedagógus szakos hallgatóknak *A felépítés és működés kapcsolata a természetben*, a *Megfigyelések, vizsgálódások a természetben*, illetve *Az ember megismerése és egészsége* című tárgyakat.

2016-tól kutatótanárként tevékenykedik, komplex kutatási területének a környék nagygombái mellett a kémiai félmikro tanulókísérleti eljárások, játékos kísérleti eszközök és szemléltetési módszerek kifejlesztése is részét képezik. Emellett a régió egyedülálló természeti környezetéhez kapcsolódó tradicionális értékeinek felkutatásával, megismertetésével is foglalkozik. 2010-től tagja az MTA köztestületének.

CSÁKI SZABOLCS

## ENERGIATUDATOSSÁGGAL KAPCSOLATOS ISMERETEK ÉS ÖSSZEFÜGGÉSEK VIZSGÁLATA

### Absztrakt

Írásom témája az energiatudatossággal kapcsolatos ismeretek és összefüggések vizsgálata egy miskolci középiskolában. A téma vizsgálata a XXI. században aktuális, és több megközelítésből is hasznos. A jövő generációinak az életvezetésébe már bele fog tartozni az energiatudatos viselkedés, szerencsés esetben az oktatás segítségével. Írásomban kitérek arra, hogy az emberiség az egyik legnagyobb ajándékot akkor adja az utódainak, ha a környezeti nevelést egyre magasabb szintre emeli. Már a jelenben érezhető a hatása, mivel a gyerekek befolyásolni tudják a szüleiket. Az ismeretek és összefüggések vizsgálatát Miskolcon, a Herman Ottó Gimnáziumban, kilencedikes diákoknál végeztem el. Kérdőíves módszert választottam: két időpontban történt a kitöltés, a kettő között pedig a témához szorosan kapcsolódó előadásokat tartottam. A tanulókörzpontú előadások összeállítása során felhasználtam az elsőként kitöltött kérdőív tapasztalatait és eredményeit.

A felmérés megállapításai közé tartozik, hogy senki nem állította a kérdőívet kitöltők közül, hogy az emberek már energiatudatosak; valamint a diákok többségében azt választák, hogy nem foglalkoznak sokat ezzel a témával az iskolában. A két kérdőív kitöltése közötti előadások egyik legfontosabb eredménye – a második kérdőív alapján – az, hogy több diáknál szóba került otthon az energiatudatos életvitel. Azon kérdések esetében pedig, amelyekben korábban a diákok többsége nem látott összefüggést, az előadások után megértették azokat. Ez megerősíti a tárgy oktatásának fontosságát. Kiderült az is, hogy a nemek és korosztályok tekintetében eltérő attitűdváltozás történik ugyanazon előadásokon való részvétel következményeképpen. Ez azt jelenti, hogy az eltérő nemű és csak kismértékben eltérő korosztályú diákokat máshogyan kell megszólítanunk, ha eredményeket szeretnénk elérni az energiatudatossággal kapcsolatban.

**Kulcsszavak:** energiatudatosság; környezeti nevelés; tanulókörzpontúság

## Bevezetés

Meggyőződésem, hogy a kultúra és a nevelés szoros kapcsolatban áll egymással. Megfelelő neveléssel mai életvitelünkhöz az energiatudatos viselkedés hozzákapcsolható. A fejlett országokban élő, nem teljesen elszegényedett rétegeknek pedig már a kultúrájához is hozzá kell, hogy tartozzon. A legszegényebb rétegektől, úgy vélem, nem várhatjuk el, hogy energiatudatosan viselkedjenek, hiszen a szegénység olyan hatással is lehet rájuk, amelynek következtében ezt a viselkedést hátrébb sorolják más, az élethez fontosabb dolgoknál. Főleg ha azt tapasztalják, hogy a tőlük jelentősen gazdagabb rétegek tagjai sem cselekednek energiatudatosan. Ha kezdetben nem is, de az élethosszig tartó tanulás mellett elköteleződött személy az idő múlásával látni fogja az összefüggéseket, és nagyobb valószínűséggel az energiatudatos viselkedés híve lesz. A társadalom, a nemzet és az ország számára is fontos, hogy az egyénekből felépülő közösség ökotudatos legyen.

*Kozma Tamás* szerint az ökoszisztéma kihívásai és a rá adott válaszok összekötik a közösséget. Az embernek kettős kötöttsége van: a közösséghez és az ökoszisztémához. A közösségre jellemző beállítódások és viselkedésminták a faj- és önfenntartást szolgálják. A közösség céljai átörökítéssel értékrenddé válnak, így alakulnak ki a normák és az értékek. (*Kozma, 2001*)

### 1. A nevelés és az energiatudatosság kapcsolatáról

#### 1.1. Pozitív példa

Sok nevelési irányzat és nevelési gyakorlat létezik. Ezeknek az ismerete előnyös, hiszen így egy egyén vagy egy intézmény optimálisan alakíthatja ki nevelésméleti koncepcióját és gyakorlatát. Általánosan a nevelés értékközvetítés vagy értékteremtés, természetesen a nevelést meghatározza a cél is. A nevelési cél nem más, mint értékek és normák rendszere. Egy eszményként megfogalmazott pszichés diszpozíció, melynél a nevelő célja az, hogy ezt a lehető legtökéletesebben megvalósítsa a növendék (*Korn, 2003*).

A jelenlegi életvitelünkön mindenképpen változtatnunk kell, hiszen a következménye az lett, hogy olyan folyamatok indultak el, amelyek visszafordításának vagy megállításának elmaradása súlyos következményeket idézhet elő. Amennyiben ezek a változtatások nem következnek be, ha nem is katasztrófák, de olyan új életkörülmények alakulnak ki, amilyenekkel az emberiség még nem találkozott. A cél elérése, hogy a Föld számunkra és a velünk itt létező élőlények számára is tovább élhető legyen, nem lehetetlen. Pozitív példa lehet a montreali és a kiotói egyezmény, melyekben több ország is vállalta az ózonréteget

romboló kémiai anyagok kibocsátásának csökkentését. Az egyezmények változásokat idéztek elő, melyeknek hatására az ózonréteg pusztulása lelassult. A hasonló eredmények elérésében segíthetnek az újabb egyezmények, jegyzőkönyvek és megállapodások.

### **1.2. A szociális életképesség**

Ahhoz, hogy az energiatudatos viselkedés mint szokásszerű belső szükséglet, illetve mint jellemző magatartásforma megjelenjen egy egyénnél, elengedhetetlen a megfelelő szociális életképességek megléte. A szociális életképesség megfelelő megalapozásának hosszú távon számos előnye van. Az egyén tehermentesíti a társadalmat, képes önállóan ellátni magát, magának megteremteni azokat a feltételeket, amelyek a létfenntartásához elengedhetetlenek. A cél az, hogy az optimális iskola elvégzése után az egyénben mint szokásszerűség, mint belső szükséglet jelenjenek meg azok a magatartásformák, amelyek a társadalom számára hasznosak és elfogadottak. A szociális életképesség kialakításában az iskolának kitüntetett szerepe van, hiszen a neveléssel-oktatással felkészítik a tanulót a munka világára; az élethosszig tartó tanulásra és az egészség fenntartására, az egészséges életmódra. Az optimális iskola megfelelően felkészít a szociális életképességre, készségekre és ezen felkészítés mindenki számára egyaránt elérhető kell hogy legyen (*Bábosik, 1999*).

## **2. Az energiatudatosság szoros kapcsolatai**

### **2.1. Kapcsolat a tudománnyal**

A neveléstan a neveléstudomány egyik részdiszciplínája. Tematikája az idők változásával bővül, bővülni kényszerül (*Horvát és Palotai, 2000*). A fejlődési tendenciákat követni kell, és a napi aktualitásoknak is meg kell felelni, hiszen számos, korral nem haladó dolgunk már nem lesz sikeres, versenyképes, vagy elfogadhatatlan lesz a jövőben. Tapasztalhatjuk, hogy az újabb és újabb tankönyvekbe egyre aktuálisabban kerülnek be a modern technikával kapcsolatos ismeretek, feladatok, hiszen akár a mai napon is felfedezhetnek valamit, ami a jövőben már természetes lesz. Fontos, hogy lapozgassuk, nézegessük a régebbi tankönyveket is, hiszen felfedezhetjük a fejlődésnek és változásnak a tantárgyra gyakorolt hatását.

### **2.2. Az egyik legfontosabb bizonyíték, hogy az energiatudatosságra nevelés elengedhetetlenül fontossá vált**

Vannak, akik szerint nem is az ember a hibás a világban lezajló globális változásokért, és vannak olyan vélemények is, melyek szerint minek ilyen kérdésekkel foglalkozni, hiszen a mi generációnk már úgysem éri meg a következményeket.

Amennyiben kíváncsiak vagyunk, hogy valóban az ember tevékenysége miatt történt-e ezen változások, akkor a teljes Föld éghajlatait szimuláló modellek számításaira kell hagyatkoznunk. Ezek a tömeg, az energia és az impulzus megmaradását leíró parciális differenciálegyenleteken alapuló modellszámítások. Ezen modellszámítások eredménye alapján a kérdéseinkre 95%-os valószínűséggel állíthatjuk, hogy igen. Pontosabban megfogalmazva 95%-os a valószínűsége, hogy a 20. század közepétől kezdődő felmelegedés feléért az ember a felelős. Amikor a természetes és antropogén hatást betápláljuk a számítógépes modellekbe, akkor ezekkel a modellekkel reprodukálni tudjuk az elmúlt száz esztendő történéseit. Azonban amikor az antropogén tényezőket kivesszük a modellekből, akkor az utóbbi ötven esztendő melegedése egyáltalán nem mutatható ki. Ennek következtében szinte biztosra mondhatjuk, hogy az ember felelős a változásokért. A kijelentés csak azért nem lehet 100%-os, mert kettő hibát elkövethetünk, aminek a szakértők 5%-nál kisebb esélyt adnak. Ezt a csekélynek mondható számot az Éghajlatváltozási Kormányközi Testület szakértői becsülték meg. A hiba közül az egyik, amit elkövethetnek, hogy túlbecsülik az üvegházhatású gázok szerepét, és az valójában sokkal kisebb a számítottnál. A másik hiba, amit elkövethetnek, hogy valami olyan dolog okozza a változást, amiről még nem vettek tudomást (*Mika*, 2007).

A technikai fejlődés három területen mérhető, ezek az energia felhasználása, az irányítástechnika és az informatika. Mindhárom területen óriási fejlődés mutatkozik, és előreláthatólag ez a jövőben is folytatódni fog.

Tapasztalhatjuk, hogy diákok és szülők is sokat panaszkodnak arra, hogy nagyon sok a fölösleges tanulnivaló, nagy a mennyisége, és az a véleményük, hogy az életben sohasem fogják használni a tanultakat. Az energiatudatossághoz kapcsolódó órákra, foglalkozásokra ez nem igaz, továbbá a technikai fejlődés modellje is bizonyítja, hogy szükség van a minél több információra. A pedagógusok feladata, hogy az óriási információmennyiségben segítsenek a diákoknak megtalálni a pontos és megfelelő adatokat.

### 2.3. Néhány érdekes adat Magyarország energiafelhasználásáról

Az energiával való foglalkozás, az energiatudatosság és az ezzel kapcsolatos oktatás fontosságát azokból az adatokból is felismerhetjük, amelyeket a Magyarországra vonatkozó – 2018. augusztus 10-én nyilvánosságra hozott – primer energiamérleg tartalmaz. Figyelemreméltó adat, hogy hazánkban 1990 óta 2018-ban volt a legmagasabb – 39672 millió kWh – az egy naptári évben történő belföldi villamosenergia-felhasználás (*KSH*, 2018). Ezek alapján meggyőződésem, hogy változtatnunk kell, és új célokat szükséges megfogalmaznunk annak érdekében, hogy ugyanannyi vagy több energiát fel tudjunk



használni anélkül, hogy a környezetet károsítanánk. Ki kell jelentenünk, hogy egyre inkább változtatnunk kell az életvitelünkön, és egyre fontosabb, hogy megjelenjen az oktatásban az energiatudatosság.

#### **2.4. A feszültségekről**

*Veenhoven* szerint „az elmozdulás a fenntartható fogyasztás irányába némi csökkenést eredményez az észlelt boldogságban, legalábbis átmenetileg, de elég boldogan tudunk élni luxusfogyasztás nélkül is” (*Veenhoven*, 2004, 39. o.). Véleményem szerint vannak olyan emberek a jóléti államokban, akik ezt nem így fogják gondolni, vagy mindenféleképpen nehezen élék majd meg. Ezt arra alapozva állítom, hogy a környezetszennyezésre is szinte a legvégső határokig képes lett volna az emberiség egy olyan általa létrehozott életvitel miatt, amely még számára sem egészséges, csak kényelmes. A kérdőív által is bebizonyosodott, hogy a diákok a kényelmet az utazásuk alkalmával sokkal többre értékelik, mint a sportot vagy az egészséget.

#### **2.5. A fenntarthatóság a Nemzeti alaptantervben**

A Nemzeti alaptanterv a nevelési célok között említi a fenntarthatóságot és környezettudatosságot, valamint az alapvető törekvést arra, hogy a tanulók megismerjék azokat a társadalmi és gazdasági folyamatokat, amelyek változásokat, **válságokat** idézhetnek elő (*NAT*, 2012). Fontos, hogy az átlagemberek, a diákok megismerjék azt, hogy amennyiben beleavatkozunk azokba a folyamatokba, amelyek a természetben vagy a környezeti tényezők rendszerében zajlanak, azok előbb-utóbb ránk is hatással lesznek.

#### **2.6. Az ökológiai lábnyom, a fenntarthatóság és a környezeti nevelés**

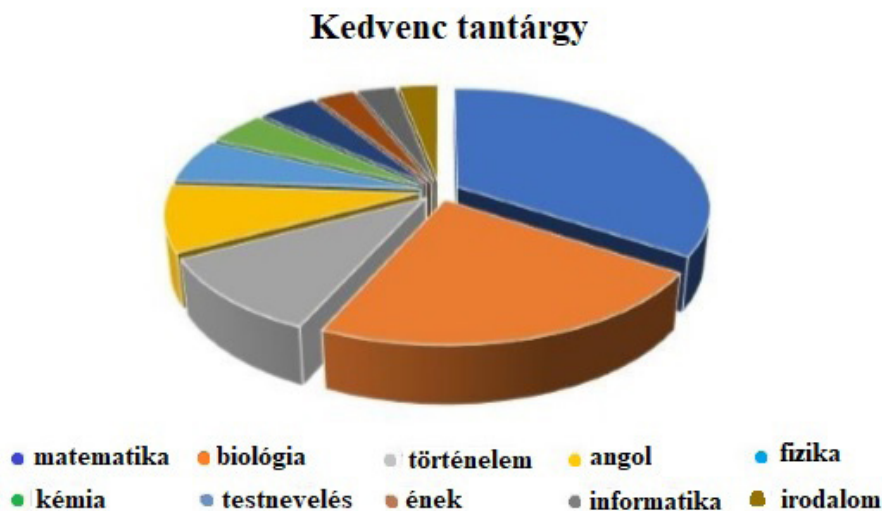
Magyarország lakosainak átlagos ökológiai lábnyoma 5 hektár/fő, a biológiai kapacitása viszont csak 3 hektár/fő, vagyis jelenlegi életvitelünk fenntartásához az ország területének másfélszeresére lenne szükség (*Schróth*, 2004).

Az ENSZ a *Millenniumi Fejlesztési Célokban* (2000) nyolc célkitűzést rögzített a 2000–2015 közötti időszakra. A 2016–2030 közötti időszakra kitűzött tizenhét fenntartható fejlődési cél arra enged következtetni, hogy az előző nyolc célt nem sikerült teljes mértékben megvalósítani (*Mika*, 2017).

*Andris Piebalgs*, aki az Európai Bizottság energiaügyi biztosa volt a 2004 és 2010 közötti időszakban, korábban fizika szakos tanárként és iskolaigazgatóként is dolgozott. Tapasztalatai alapján úgy vélte, hogy a gyerekek képesek befolyásolni a családjukat és általában a felnőtteket is. Ezért is lettek kulcsfontosságúak az energiafelhasználással kapcsolatos tudatosság fokozására vonatkozó oktatási kezdeményezések (*Európai Bizottság*, 2006).

### 3. Az energiatudatosságról szóló előadások előzményéről

Az előadásokat a Miskolci Herman Ottó Gimnáziumban tartottam meg, Takács Zoltán matematika–fizika szakos tanár úrral egyeztetve. A gimnáziumban épp Herman-hét volt, és a környezetvédelem volt a téma, amibe nagyszerűen illettek az energiatudatossággal kapcsolatos előadások.



1. ábra: A kérdőívet kitöltők kedvenc tantárgyainak aránya

#### 3.1. A kedvenc tantárgyak megoszlása

Tanulóközpontú hozzáállás helyett választhattam volna az eredményközpontúságot vagy a tudásközpontúságot. Ám a célom nem ez volt, ezért – az előzetes tervekkel ellentétben – elvettem bárminemű jutalmat vagy más egyéb, a kérdőív eredményeit befolyásoló tényezőt. A diákok teljesen szabadon dönthettek a válaszok megadásánál. Egyetlenegy szempontot vettem figyelembe, azt, hogy mely kérdésre jött a legtöbb rossz válasz. Ennek tudatában igyekeztem azt a területet fókuszba állítani (részletezni, magyarázni), és az eredmények javulását a kérdőívben ott várni. Ezek a fűtéssel és szigeteléssel kapcsolatos ismeretek voltak, melyek szoros összefüggést mutatnak a káros anyag kibocsátásának csökkentésével. Amennyiben minden háztartás csak a szigetelést megoldaná, ami gazdaságilag biztos hasznót hozna számukra, már az is óriási lépés lenne az emberiségnek a környezet károsításának mérséklésében. Egy másik szempont az, hogy a szigeteléseknek a terjedésével csökken a fosszilis energiafelhasználás, és ez nemcsak

a károsanyag-kibocsátás csökkenését eredményezi, hanem az ország importfüggősége is csökkenne. A harmadik oldalról megközelítve az energiafelhasználás csökkenése létrehoz egy olyan új állapotot, amelyben az energiafelhasználást biztosító berendezéseket ki lehet cserélni új, korszerűbb és kisebb teljesítménnyel üzemelőkre. Ezekkel a lépésekkel a beruházásaink megtérülésének idejét is lerövidíthetjük.

Az iskola sajnos mindenkor ki van téve annak a veszélynek, hogy a tantárgyak vagy a társadalom funkcionális elvárásai miatt háttérbe szorul a tanulókörzpontúság. Ám az iskolát legitimáló törvények és más dokumentumok tiltják ezt, és előírják a tanulókörzpontúságot. A tanulókörzpontúságot az iskolák nevelési feladatainak a leírása tartalmazza (Korn, 2006). Ennek megfelelően egy olyan előadást szerettem volna összeállítani, amely alkalmazkodik a gyerekek érdeklődéséhez. Próbáltam a tantárgyak közötti integrációt is hangsúlyozni. Céлом az volt, hogy megtörjem az iskolai monotonitást, hogy maradandó élményt nyújtsak a tanulónak. Reméltem, hogy az élményt másokkal, otthon is megosztják. Meggyőződésem, hogy 45 perc energiatudatosságról szóló előadás akkor ér el nagyobb hatást, ha kapcsolódik a tanulók érdeklődési köreihez. Ezért az előadást a tanulók kedvenc tantárgyaihoz kapcsoltam. Figyelembe vettem az osztály fejlettségi szintjét, előismereteit, illetve a szemléltető eszközt is ennek megfelelően választottam ki.

### **Kedvenc tantárgyhoz kapcsolódó részek (1. ábra), elhangzott energiatudatossághoz kapcsolódó információk**

#### **3.1.1. Matematika**

A 9. osztályban tanult függvényelemzéshez – ordináta és abszcissa tengelyek – kapcsolódott a Herman Ottó Gimnázium földgázfogyasztásának elemzése június 1-től a következő év június 1-ig. Ez egy másodfokú függvényhez hasonlít, melyet eltolunk az  $x$  és  $y$  tengelyen is pozitív irányba. Mivel a függvényünk fordított, ezért mínusz előjelűnek kell lennie.

Az előadás közben a gyerekek nagy része egyértelmű jelét adta, hogy érti, miről van szó, és össze tudták kapcsolni az ábrán látottakat a tanultakkal. Az épületek szigetelésével kapcsolatos megtakarítást pénzben is kifejeztük egy egyszerű számítással.

#### **3.1.2. Angol**

Azok számára, akiknek a kedvenc tantárgya az angol, a táblázatokban, ahol eredetileg is angolul voltak az adatok, meghagytam azt angol nyelven. Így együtt fordítottunk le közösen az energiatermeléssel kapcsolatos szavakat, többek között a coal, nuclear renewables, naturalgas, petroleum, other liquids, World energy consumption, by energy source kifejezéseket. Továbbá az *Energiagazdálkodás* szakújság legújabb számában külön érdekes szavak találhatók, és a témához kapcsolódnak.

### 3.1.3. Adalékok további tantárgyakhoz

Az előadások elején a *Vad Fruttik* nevű zenekar egyik koncertjéből néztünk egy rövid részletet, a *Tartalak* című dalból, ahol a zenekar énekese felveszi a telefonjával a közönséget, és a közönség szinte minden tagja szintén rögzíti a koncertet. Később ezeket a felvételeket egy helyen összegezték, és abból készítettek videóklipet. A dal meghallgatására az előadás elején akkor került sor, amikor az emberiséget érő változásokról beszéltünk. Szinte kijelenthető, hogy mivel már mindenki rendelkezik képek, filmek és hangok rögzítésére alkalmas, megfelelő minőségű eszközzel, ez az a pillanat, amikor a kameraman foglalkozása feleslegessé válik. Ilyen pillanatok voltak már a történelemben, foglalkozások szűntek meg, és keletkeztek újak.

A **biológia** tantárgyhoz kapcsolódóan az állattartás és a megújuló energiaforrásokra való átváltás előnyei kerültek szóba. Például az Egyesült Királyságban található Crocadon Farmon (Halwell) a napelemekkel borított területet komplexen használják fel állattartással egybekötve.

A **fizika** tantárgyon belül a hőmennyiség tananyaghoz (nyolcadikos, kilencedikes tananyag) kapcsolódtunk, amikor a szigeteléssel kapcsolatos hőmennyiség-csökkenéseket elemeztük a diagramon.

A földrajz tantárgyat senki nem választotta, így amikor a beérkező gázvezetékéről néztünk térképet, mely Ukrajnán át Oroszországból érkezik, érdekesebb volt az orosz–ukrán konfliktusról beszélni a **történelem** tantárgy kapcsán, mely sajnos ránk is hatással lehet.

A **kémia** tantárgyhoz kapcsolódóan az óceánokban lezajló változásokat említettük: a savasodás jelen esetben azt jelenti, hogy kevésbé lesz lúgos a víz.

A **testnevelést** kedvenc tantárgyként írók számára szóba került a maratoni futás, melynél az volt a hasonlat, hogy ha elindulunk egy ilyen hosszú távon, nem szerencsés, ha a szervezetünk tartalékát már a verseny elején kimerítjük.

Az **informatika** iránt érdeklődő diákok számára elmondtam, hogyan készítettem az előadáson bemutatott grafikonokat Excel programmal.

Az **irodalom**kedvelőkkel József Attila *Indiában, hol éjjel a vadak...* című versét hallgattuk meg, majd megbeszéltük, hogy milyen kapcsolat van a vers és az emberiség energiafelhasználása között.

## 4. Tapasztalatok

*Falus Iván* szerint a jó kutatót a problémaérzékenység, az igazán termékeny kérdések felismerésének a képessége jellemzi. (*Falus*, 2003)

#### 4.1. Az előadások tapasztalatai

Figyeltem a diákokat, és körülbelül 20 perc elteltével, amikor már éreztem, hogy az előadás nem mindenki figyelmét köti le, a monotonitás megtörése céljából egy napelemes mozgásérzékelővel ellátott lámpát vettem elő, melyet szemléltetés céljából az előadásra vittem.

A szemléltetés (demonstráció, illusztráció) egy olyan szemléletes oktatási módszer, amelynek során a tanulmányozandó tárgyak, jelenségek, folyamatok észlelése, elemzése megtörténik. Ez az egyik legősibb oktatási módszer, a szenualizmus pedagógiája, mely a valóságból való kiindulást tekintette az ismeretszerzés egyetlen hatékony útjának (Falus, 2003).

A valósággal való szembesülés valóban nem, vagy legalábbis nagyon nehezen helyettesíthető a diákok számára jobb módszerrel. Igyekeztem valamilyen problémafelvetéssel egybekötni a hatékonyság érdekében, emellett a demonstráció eredményességének a *feltételei* rendelkezésre álltak. Problémafelvetéssel volt kapcsolatos, hogy egy kert vagy egy ingatlan olyan részére is el lehet helyezni egy ilyen napelemes lámpát, ahová nehéz vagy körülményes áramot vezetnünk. Természetesen a lényegkiemelésnél a takarékos megoldásra és az energiatudatosságra hívtam fel a figyelmet.

Az energiatudatosságról szóló előadás vagy óra továbbfejleszthető, nagyon sok megközelítés lehetséges. Naponta jelennek meg olyan írások, cikkek, ötletek, amelyekben azt szemléltetik, miként lehetünk takarékosabbak. Ezek leginkább az egyén eredményeit méltatják, és nem térnek ki arra, hogy sok aprónak tűnő ötlettel is nagy eredményeket lehet elérni.

Az előadások közben is érdemes a reakciókat figyelni, nyitott szemmel járnunk, és tapasztalatokat szereznünk, ahogy *Earl Babbie* is írja: „összefüggéseket fedezzünk fel a megfigyelt dolgokban és értelmezzük azokat” (Babbie, 2008).

#### 4.2. A kérdőív

A kérdőív tartalmaz egy nominális skálát, amely az elemzésnél elengedhetetlen (F/L). Egy egyértelmű kategorizálást, ahogy a diák meghatározza, hogy hány éves (14–16), továbbá tartalmaz egy intervallum- és arányskálát (1–5). Függő változó: attitűdmérés, az arányskálából (1–5).

A kutatás érvényes és aktuális, az energiatudatossággal kapcsolatos attitűddel összefüggésben felvetődött kérdésekre keresi a választ. Objektív, mert mérhető számokat tartalmaz, de mint minden vizsgálat, sérülékeny. A diákok diverzitása és mennyisége elegendő lehet az általánosításra és a válaszok megadására, ám számos körülmény van, ami befolyásolhatja a kutatást. A kutatás nem veszi figyelembe a tanár személyét, hiszen a diákok attitűdjét maga a tanár személye is befolyásolhatja, aki a kérdőív kitöltésénél jelen van, vagy aki az előadást tartja. Továbbá nem tudhatjuk, hogy a válaszadó

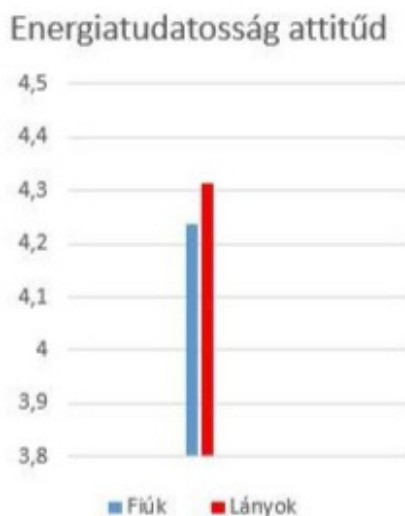
mennyire őszinte. Egy időpillanatban történik, ami nem feltételezi, hogy egy másik pillanatban már más véleménye lehet.

## 5. A kérdőívek kiértékelése

A kérdőív gyakorlatilag tét nélküli volt, a diákok saját maguk, egyénileg dönthettek a válaszokról. 67 fő töltötte ki, 29 lány és 38 fiú.

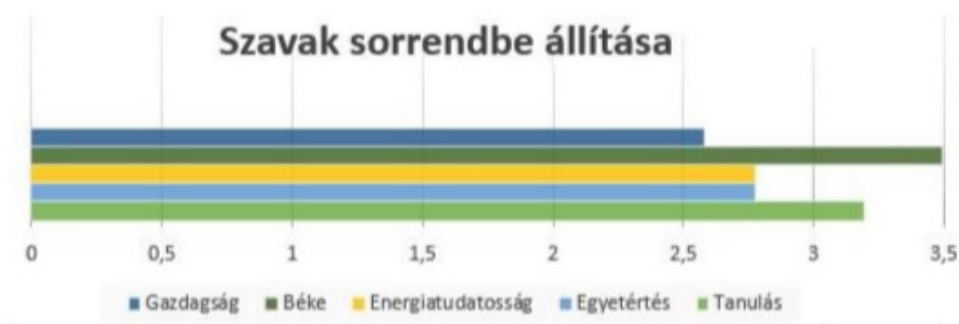
Az 1–5 intervallumskálán megjelölhették, hogy szerintük mennyire fontos az energiatudatosság. Két szakirodalom alapján is azt feltételeztem, hogy a lányok által megjelölt szám magasabb lesz. *Kónya György A nem és településtípus befolyása a környezeti attitűdre* című munkájában arra a következtetésre jutott, hogy az iskolai környezeti nevelésben alkalmazott módszereknél nem tesznek különbséget a nemek között. Pedig a fiúk környezeti attitűdje gyengébb, ezért érdemes lenne megvizsgálni, milyen módszerekkel lehetne az érzelmi hozzáállásukat, viselkedésüket javítani (Kónya, 2018). Egy Jordániában elvégzett másik kutatásban, melyben az iskolai tanulók tudását és hozzáállását vizsgálták a megújuló energiákkal kapcsolatban, az az eredmény született, hogy a lányok jobban ismerik a megújuló energiákkal kapcsolatos dolgokat, mint a fiúk (Zyadin, Puhakka, Ahponen, Cronberg és Pelkonen, 2012).

Az első kérdőívénél, melyet a 2. ábra szemléltet, és a később kitöltött kérdőívénél is, a lányok által megjelölt számok átlaga nagyobb lett, vagyis a feltételezésemnek megfelelőek az adatok.



2. ábra: A nemek közötti attitűdkülönbség

A következő feladatban szavakat kellett fontossági sorrendbe rakniuk a diákoknak (3. ábra). Mondhatjuk, hogy mind az öt szóhoz pozitív érzelmek kapcsolódnak, illetve a gazdagság szó kelthet vegyes érzelmeket. Nem véletlen, hogy az utolsó helyre sorolták a diákok. A legfontosabbnak a békét tartották, a második pedig a tanulás lett. Az egyetértés és az energiatudatosság holtversenyben a harmadik helyre került. Amennyiben az előző kérdéshez viszonyítva itt is nemek szerint vizsgáljuk a válaszokat, megállapíthatjuk, hogy a lányoknál itt is fontosabbnak bizonyult az energiatudatosság, mint a fiúknál.



3. ábra: Szavak sorrendbe állítása

Azt, hogy az energiatudatos életvitel függ-e az anyagi jóléttől, nehéz megítélni, hiszen van olyan mértékű szegénység, ahol már nem fontos más, csak az életben maradás egyik napról a másikra. A súlyos anyagi deprivációt úgy állapíthatjuk meg, ha a deprivációs indikátor közül legalább négy jellemző az adott személyre. A szegények nagyon sok hátrányt szenvednek el, a diákok szerint nem várható el tőlük az energiatudatos viselkedés. A kilenc indikátor között jelenik meg az is, ha valaki nem tudja megfelelően fűteni a lakását. A diákok többsége úgy gondolja, hogy az anyagi jóléttől függ az energiatudatos viselkedés.

Érdekes válaszokat eredményezett, hogy melyik közlekedési eszközt kedvelik a legjobban a diákok (4. ábra). Mindössze egy fő választotta a vonatot. Az autó után a bicikli következett, ami optimizmusra ad okot. A választás után egy gyerek kivételével mindenki írt pár sort, megindokolva, hogy miért ezt a közlekedési eszközt választotta. Ezekben az indokokban 22 alkalommal szerepel a kényelmes és 18 alkalommal a gyors szó. Az olcsó és az egészséges szó egyszer, míg a sport szó ötször került említésre. Ezekből a szavakból egyértelműen következtethetünk arra, hogy a fiatalok a közlekedési eszközöknél milyen tulajdonságokat részesítenek előnyben.



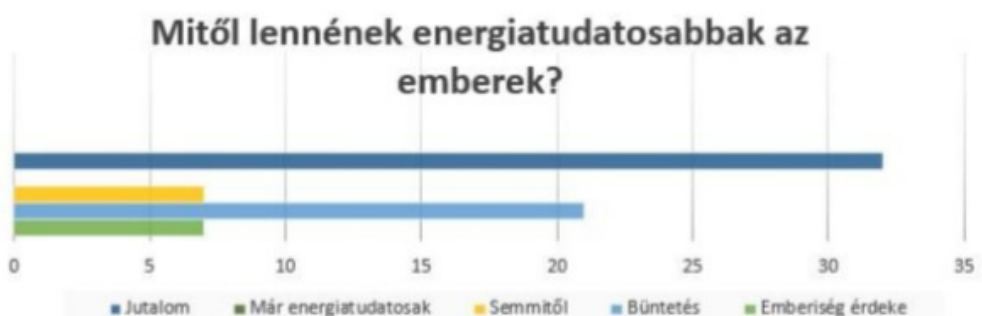


4. ábra: A diákok által megjelölt kedvenc közlekedési eszközök aránya

A következő két kérdésre adott válaszokat együtt szeretném elemezni. Az, hogy valaki mitől lenne energiatudatosabb, és ő mit gondol, mitől változnának meg az emberek ebben a kérdésben pozitív irányba, egészen mást mutat (5-6. ábra). A próbakérdőív után azt gondoltam, hogy nem egymás után teszem fel a két kérdést, hiszen akkor fennáll annak a veszélye, hogy valaki automatikusan válaszol. A kérdések között lévő más kérdések hagynak időt, hogy a kitöltő ne kapcsolja össze tudatosan a két kérdést. Egyértelmű választ kaptam arra, hogy az emberiség és az ember saját maga megítélése nem ugyanaz ebben a kérdésben, ebből következik, hogy más kérdésekben sem lehet az. Továbbá kiderül, hogy a diákok többségben azt állítják saját magukról, hogy ők akkor változtatnának, ha az emberiség érdeke azt kívánja (5. ábra). Mivel az emberiség érdeke azt kívánja, egyértelműen gondolhatjuk azt, hogy az energiatudatos viselkedést és a jelenlegi környezetkárosító életvitelünkön való változtatást úgy érhetjük el, ha elmagyarázzuk, megtanítjuk a diákoknak azt, hogy jelenleg a bolygónk milyen állapotban van, és ha nem változtatunk, milyen irányba fog haladni a jövőben. Senki sem gondolta azt a 67 diákból, hogy az emberek energiatudatosan viselkednek. Leginkább abban látják a változtatás esélyét, ha jutalmat kapnának érte. A második helyre a büntetést tették, ebből az következik, hogy ők is érzik, valamivel motiválni kell és lehet is jobb irányba az embereket. A második helyen van az a megállapítás, hogy „energiatudatos vagyok”. Az szintén optimizmusra ad okot, hogy míg az emberiséget úgy ítélik meg, hogy csak jutalom ellenében tudnának leginkább változni, csak mindössze 7 fő várna el jutalmat cserébe a változtatásáért. Nagyon kevés, aki büntetés miatt változna, és a legkevesebben mondták azt, hogy ők semmitől sem változtatnának.



5. ábra: A mitől lennék én energiatudatosabb kérdésre adott válaszok aránya



6. ábra: A mitől lennének az emberek energiatudatosabbak kérdésre adott válaszok aránya

A szigeteléssel kapcsolatos kérdésnél egyértelműen kiderült, hogy a gyerekek nagy többsége nem ismerte az összefüggést, hogy azzal a káros anyag kibocsátását csökkenteni lehet. 67 válaszadóból 42 fő volt az, aki a „nem tudom” és a „helytelen” válaszokat jelölte meg. Az előadás után egy héttel ismételtén feltett kérdésre már a 42 diák kétharmada helyes válaszokat adott.

A Statistical Package for Social Science (SPSS) programmal három adathalmazt elemeztem kétféleképpen összehasonlítva. Az egyik az életkor és az energiatudatosság fontossága, a másik a tanulmányi átlag és az energiatudatosság fontossága közötti kapcsolat. Az életkornál feltételeztem, hogy körülbelül mindenki 15 éves. A diákok választhattak, hogy 14, 15, 16 évesnek mondják magukat, mit gondolnak, mennyinek érzik magukat. Tapasztalatom alapján az utóbbi években kijelenthető, hogy az óvodában visszatartásnak a hatására már elég nagy azoknak a létszáma az iskolában, akik 6 évesnél idősebb korukban kezdték az első osztályt, ezért az évfolyamból, amire járnak, nem következtethetünk

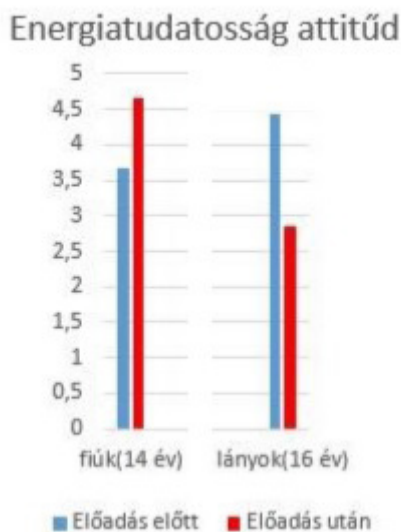
egyértelműen az életkorukra. A tanulmányi átlagukat is ők határozták meg, oda azt írhatták be, amennyi a félévi átlaguk volt.

Az SPSS segítségével megállapítható, hogy az életkor és az energiatudatosság fontossága közötti Pearson-korreláció értéke 0,096, ami azt jelenti, hogy gyenge a kapcsolat. Amennyiben 0,05 alatt lenne az érték, az szignifikáns különbséget eredményezne, akkor mondhatnánk, hogy erős a kapcsolat. Ám a 0,096-os kapott érték a Pearson-korrelációnál csak  $p = 0,439$  szinten eredményez szignifikáns különbséget, vagyis az életkor nem határozza meg jelentősen az energiatudatosság fontosságára adott válaszsorszámokat.

A másik elemzésnél, a tanulmányi átlag és az energiatudatosság fontossága közötti kapcsolatnál a korreláció értéke 0,321. Ez az érték  $p = 0,008$  valószínűségi szinten eredményez szignifikáns különbséget, mivel ez az érték kisebb, mint 0,05, ezért kijelenthető, hogy a kapcsolat szignifikáns, vagyis a tanulmányi átlag erősen meghatározza az energiatudatosság fontosságára adott érték nagyságát.

## 6. Konklúzió

A kérdőív elvégzése után azt állapítottam meg, hogy mindenféleképpen hasznos és érdemes az energiatudatos neveléssel foglalkozni. A nevelés hatásának következtében történhetnek olyan változások az emberek életvitelében és így a világban, amelyek megakadályozhatják a nagymértékű környezetkárosítást.



7. ábra: Az előadás előtti és utáni attitűd felmérésének részletes összehasonlítása

Igyekeztem tanulókörzpontú előadást összeállítani az előzőekben felmért kedvenc tantárgyak alapján. A jövőben olyan részeket is érdemes az előadásokon megemlíteni, amelyek kifejezetten a lányok számára érdekes témákról szólnak (7. ábra).

Meggyőző bizonyítéknak tekinthetjük azt, hogy senki nem mondta a kérdőívet kitöltők közül, hogy az emberek már energiatudatosak, és a diákok maguk is többségében azokat a válaszokat jelölték meg, hogy nem foglalkoznak sokat ezzel a témával az iskolában. A 67 megkérdezett diákból csak 21 fő mondta azt, hogy többségében eleget foglalkoznak az energiatudatossággal.

A két legfontosabb pozitívuma az előadásoknak és a vizsgálatnak, hogy több diák is a fiatalabbak közül azt a választ jelölte meg, hogy az előadás következtében volt szó otthon az energiatudatos életvitelről. Ezenkívül amire a legtöbb „helytelen” vagy „nem tudom” válasz érkezett, az azt bizonyította, hogy többségében nem látják az összefüggést a szigetelt házak számának növekedése és a károsanyag-kibocsátás csökkenése között. Az előadás után egy héttel kitöltött kérdőívben már egyértelműen kiderült, hogy ezt az összefüggést többségében megértették. Már akkor is nagy mennyiségű energiát és ezzel kapcsolatban rengeteg káros anyag kibocsátását takaríthatnánk meg, ha minden ember elvégeztetne a házában olyan szigetelési munkát, amelyet anyagi értelemben megengedhet magának.

Véleményem szerint a témával érdemes foglalkozni, kutatni a jövőben, hasonló kérdőíveket nagyobb létszámú résztvevők bevonásával elemezni. Világunk folyton változik, ezért mindig naprakésznek kell lenniük a pedagógusoknak, hogy mely témákban érhető el pozitív hatás a neveléssel.

## Irodalom

- Babbie, E. (1996/2008). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Bábosik I. (1999). *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Európai Bizottság (2006). *Energiaoktatás – A holnap energiafogyasztóinak tanítása, Energiaügyi és Közlekedési Főigazgatóság*. Letöltés: <https://docplayer.hu/810005-Energiaoktatás-a-holnap-energiafogyasztóinak-tanítása-európai-bizottság-energiaügyi-es-kozlekedesi-foigazgatosag.html>, (2019. 04. 02.)
- Falus I. (2003). *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hankiss E. (2005). *Az ezerarcú én*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Horváth L. és Palotai Ferencné (2000). *Neveléstan*. Bessenyei György Könyvkiadó, Nyíregyháza.

- Kónya Gy. (2018). A nem és a településtípus befolyása a környezeti attitűdre. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 8(3), 29–42.
- Korn, F. W. (2003). *Pedagógia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kozma T. (2001). *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- KSH (2018). Táblák (Stadat) – Idősoros éves adatok – Energiagazdálkodás, Letöltés: [http://www.ksh.hu/stadat\\_eves\\_3\\_8](http://www.ksh.hu/stadat_eves_3_8). (2019. 04. 02.)
- Mika J. (2017). Education in the Sustainability Development Goals (2016–2030), sustainability in the education. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 7(4).
- NAT (2012). A Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet. Magyar Közlöny, 66, 10635–10848, Budapest.
- Schróth Á. (szerk.) (2004). *Környezeti nevelés a középiskolában*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Veenhoven, R. (2004). *Sustainable consumption and happiness*. Erasmus University Rotterdam Letöltés: [https://mpra.ub.unimuenchen.de/11279/1/MPRA\\_paper\\_11279.pdf](https://mpra.ub.unimuenchen.de/11279/1/MPRA_paper_11279.pdf) (2019. 04. 02.)
- Zyadin, A., Puhakka A., Ahponen P., Cronberg, T., Pelkonen, P. (2012). *Renewable Energy* 45, 78–85. <https://doi.org/10.1016/j.renene.2012.02.002>

**Név:** Csáki Szabolcs

**Munkahely:** Szerencs ZRT.

**Beosztás/foglalkozás:** energetikus

**e-mail:** [energiatudatossag@freemail.hu](mailto:energiatudatossag@freemail.hu)

**Szakmai bemutatkozás:** A Nyíregyházi Egyetemen mesterképzésben fizika szakos tanári, a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen energiagazdálkodási szakmérnök, az Eszterházy Károly Egyetemen okleveles neveléstudomány szakos bölcsész végzettséget szereztem. Pedagógusként általános iskolában, középiskolában és felnőttoktatásban tettem szert tapasztalatokra. Jelenleg energetikusként dolgozom.



